

Úvod

"Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need."

"Řekni mi, k čemu potřebuješ angličtinu, a já ti řeknu, jakou angličtinu potřebuješ."

(Hutchinson a Waters, 1987, str. 8, překlad autorky)

Vzhledem k evropské integraci se v posledních letech výrazně zvyšuje zájem o výuku jazyků na všech typech škol. Sami studenti cítí potřebu v cizím jazyce komunikovat, protože jsou ze všech stran obklopeni obrovským množstvím informací v různých jazycích a neschopnost tyto informace získávat a následně zpracovávat jim brání v osobním růstu a bere možnost uplatnění na trhu práce. Je tomu tak nejen ve vzdělávacích institucích, ale i v podnicích, které mají zájem proniknout na zahraniční trhy, což se bez dokonalé znalosti cizího jazyka neobejde. Absolventi středních i vysokých škol nacházejí prokazatelně daleko lepší uplatnění, pokud mohou dokázat, že se bezpečně domluví alespoň jedním světovým jazykem. Jsou si toho plně vědomi, protože stačí jen zběžné prolistování inzertních rubrik současných deníků a periodik, kde téměř všichni potenciální zaměstnavatelé mají v nabídce pracovních míst znalost jazyka jako nezbytnou podmínku, případně připojí alespoň poznámku ve smyslu zvýhodnění uchazeče se znalostí jazyka.

Z tohoto pohledu je to pro výuku jazyka velmi důležitá pozitivní společenská motivace, podmíněná potřebou dorozumět se, mít úspěch v práci a v neposlední řadě také ekonomickým hodnocením. Této motivace je třeba využít a dát studentům možnost uplatnit ve výuce vlastní názory a myšlenkové postupy, umožnit jim podílet se na tvorbě vyučovacího procesu.

Tato práce si proto klade za cíl přispět alespoň v malém měřítku ke zefektivnění výuky cizího jazyka na základě využití praktických zkušeností, které autorka získala v průběhu svého působení jako lektorka angličtiny.

Studenti univerzit jsou vzhledem k výše uvedeným skutečnostem vysoce motivováni k tomu, aby si cizí jazyk osvojili na úrovni dostatečné pro efektivní komunikaci, zejména profesního charakteru. Toto zjištění je třeba smysluplně využít a integrovat tento cíl do přípravy kurzu. Aby cíl mohl být dostatečně naplněn, musí být lektor ochoten a schopen využít moderních přístupů k výuce, jinými slovy musí přijmout learner-centred approach.

Britský autor mnoha učebnic a metodik angličtiny pro specifické účely Hutchinson na tento výraz nahlíží ze dvou úhlů pohledu: Prvním z nich je způsob, jakým získává, organizuje a ukládá informace student. Druhým je způsob, jak tento proces optimalizovat tak, aby přinášel co nejspokojivější výsledky; jinými slovy jaké vyučovací postupy umožní učiteli dosáhnout efektivního osvojení řečových dovedností a jazykových prostředků. Oba tyto aspekty Hutchinson a Waters zahrnují pod pojem „learning-centred approach“ (proces učení těžištěm výuky). (Hutchinson, Waters, 1987)

Tímto pojmem nahrazují dříve zavedený a častěji používaný pojem „learner-centred approach“ Podle názoru autorky se tyto pojmy svým obsahem liší natolik, že je nelze směřovat, nemluvě o nahrazení jednoho druhým. „Learning-centred approach“ je pojem, který se zabývá procesem učení jako vnitřním mentálním procesem, jímž se jedinec přibližuje k určenému cíli.

„Learner“ je jedinec, který je pouze jedním faktorem procesu učení. Mluvíme-li tedy o „learner-centred approach“, máme na mysli potřeby, prostředky a postupy, které jsou pro něj nezbytné, aby daného cíle dosáhl. Protože učební program v předmětných kurzech je z velké části založen právě na analýze potřeb jedinců (studentů, účastníků kurzu), zdá se termín „learner-centred approach“ výstižnější. Otázka překladu tohoto pojmu je přenechána odborníkům a s termínem se pracuje v původním znění.

Lektor, který se rozhodne postupovat naznačeným směrem, se musí připravit na to, že výuka bude probíhat ve spolupráci se studenty ve všech fázích – tedy i ve fázi přípravy toho, co se bude učit. To představuje určitý kompromis na obou stranách.

Pro studenty z toho vyplývá daleko větší odpovědnost za obsah kurzu. Pokud tuto odpovědnost přijmou, měli by předem znát důsledky takového postupu, jeho klady i zápory. Měli by také vědět, že tato odpovědnost není omezena jen na výběr obsahu učiva, ale také na spolupráci s lektorem po celou dobu trvání kurzu.

Lektor musí být připraven se vyrovnat se skutečností, že to nebude výhradně on/ona, kdo určuje, co se má v jazykových cvičeních dělat. Jeho hlavním úkolem bude nikoli určit CO se bude učit, ale zejména JAK se bude učit to, co si zvolí především studenti. Z učitele se tedy v této chvíli stává facilitátor. Internetový slovník cizích slov uvádí následující výklad tohoto pojmu: povzbuzovatel, oživovatel, usnadňovatel, odborník na moderování diskuze, panelu, vedení rozhovoru. Jinými slovy je to člověk, který odpovídá za průběh procesu, nikoli za jeho obsah.

Další skutečnost, na kterou je třeba se předem připravit je situace, kdy je lektor sám v roli toho, kdo získává nové informace – ocitne se nejednou tzv. "na druhém břehu" - a musí počítat s tím, že to budou studenti, kdo mají v určité chvíli více a mnohem kvalitnějších informací ze studovaného oboru, v tomto případě v dopravě. A opět je na studentech, aby přijali odpovědnost za to, že svými znalostmi a aktivním přístupem mohou výrazně do celého procesu zasáhnout. Z vlastní zkušenosti autorka ví, že pocit, kdy studenti mohli na chvíli převzít roli toho, kdo "ví a zná", je velmi povzbuzujícím a motivujícím prvkem. Umět s ním správně zacházet a nenechat jej přerůst v anarchii v hodině, je však pro jeho efektivitu naprostou nezbytností.

Z těchto důvodů byla naprostá většina výzkumu provedena ve druhém ročníku, kdy lze již spoléhat na určitý rozhled studentů v daném oboru a také na vytvoření určitých studijních návyků a osvojení přístupu k univerzitní výuce. Vztah mezi studentem a lektorem jako zdrojem informací a facilitátorem procesu by měl v tomto období již být spolehlivě vytvořen.

Výzkumná, praktická část práce má tedy za cíl prokázat, zda a do jaké míry se vyplatí připravenost lektora k výuce tak, jak je v úvodu naznačeno. Zda je ochoten přijmout poněkud jinou roli než je role učitele, lektora, přednášejícího a zaměřit ji za úlohu toho, kdo svými znalostmi a zkušenostmi pomáhá usnadnit cestu k poznání. Otázkou také zůstává, zda výstupní kvalita výsledků použitého přístupu je natolik pozitivně změněna, že lze metodu doporučit v co nejširším měřítku.

Pro účely ověření předpokladu, zda je learner-centred approach efektivnější než standardní výuka, kdy je učitel determinátorem toho, co se má vyučovat (teacher-centred approach), bylo nutno připravit teoretický základ pro šetření provedené ve druhé části. V následujícím odstavci jsou uvedeny jednotlivé části teoretické přípravy, jejichž struktura je založena na pečlivém studiu základů problematiky, která se řeší v praktické části.

Práce se dělí na dvě hlavní části, kde první je věnována charakteristice teoretických základů, z nichž vychází tzv. „learning centred approach“ (těžištěm výuky je potřeba studenta). Cílem této části práce je postihnout podstatu jazykové výuky založené na maximální reflexi profesních potřeb technicky orientovaných studentů.

Ve druhé části se autorka pokusila potvrdit několik hypotéz, které by pomohly obhájit tezi, že důsledná reflexe potřeb se pozitivně odrazí na výsledcích některých aspektů jazykové výuky.

Na prvním místě je kapitola o teorii cílů výuky ve smyslu vztahu cíl – obsah – metoda.

Ve druhé kapitole se autorka pokouší stručně postihnout podstatu aplikované lingvistiky, která je zde vnímána jako všeobecný teoretický rámec, v němž se uvedená problematika pohybuje.

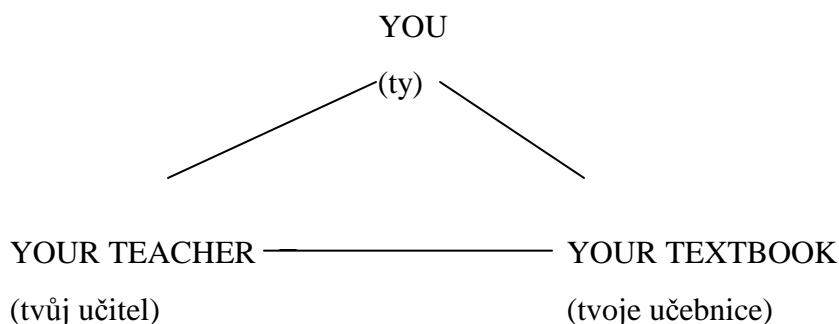
Důležitou součástí aplikované lingvistiky je jazyk vyučovaný pro specifické účely. Tomuto fenomenu je věnována třetí kapitola, která uvádí charakteristické rysy LSP / ESP (Language / English for specific purposes – jazyk / angličtina pro specifické účely), reprezentovaným pěti faktory, které tvoří základní koncepci ESP: rejstřík slovní zásoby, analýza diskurzu, analýza cílového stavu, dovednosti a strategie a samotný proces učení. Za účelem dosažení maximální efektivity kurzu jazyka pro specifické účely je třeba k výuce přistupovat tak, aby maximálně odrážela potřeby studentů; na začátku je tedy nutno provést jejich pečlivou analýzu. Na jejím základě pak navrhnout osnovy kurzu a

připravit potřebné materiály – vezmeme-li v úvahu potřeby budoucí profese, musíme počítat s využitím autentických materiálů v daném oboru. Všechny uvedené faktory reflektují to, čemu autorka věnuje v práci maximální pozornost a co považuje za naprosto nezbytnou podmínku úspěšného kurzu: založení celé koncepce výuky na přístupu, kde je v centru pozornosti student a jeho potřeby (learner-centred approach). Nedílnou součástí úspěšného kurzu jazykové výuky je také jeho hodnocení a následné využití zpětné vazby na jeho kladné stránky i nedostatky. K tomu poslouží měřítko a kritéria Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, jemuž je věnována čtvrtá kapitola.

Před vlastním výzkumem je nutno postihnout typické problémy výuky cizího jazyka na technických oborech škol, což je typ vysokoškolské instituce, na níž byl proveden výzkum a již jsou určeny jeho výsledky. Mezi těmito problémy je například nedostatek znalosti specifického oboru na straně učitele, malá hodinová dotace výuky, malý počet kreditů, a mnoho dalších. Tyto skutečnosti jsou obsahem páté kapitoly.

K dokonalému ovládnutí jazyka přispívá vedle mnoha dalších prostředků také kvalitní učebnice. Na základě vlastních zkušeností z výuky angličtiny na různých typech škol a v různých kurzech si autorka ověřila, že jednou z dnes nejpoužívanějších učebnic angličtiny je Headway od zkušených britských autorů Johna a Liz Soars. Představuje ucelenou koncepci učebních textů založených na komunikativním přístupu k výuce. Tisícům studentů na celém světě umožnila velmi efektivně získat základy angličtiny a na nich postupně dále stavět: rozšiřovat slovní zásobu a zdokonalovat získané řečové dovednosti.

Žádný lektor ani student, který s uvedenou učebnicí pracoval, jistě nepřehlédl v úvodní části učebnice Headway Intermediate zajímavou definici charakteru vyučovacího procesu. Podle této definice jej tvoří tři součásti:



Autoři tento trojúhelník komentují slovy:

*.... učitel se za tebe anglicky nenaučí, ale může ti pomoci. Ani učebnice se za tebe anglicky nenaučí, ale může ti pomoci. Důležité je to, co budeš dělat **ty**, pokud chceš umět anglicky.*

(Soars J. a L., str. 6 - překlad autorky)

Pro studenta je to jistě dobrá motivace, zejména proto, že je velmi jednoduchá a působivá - vrchol trojúhelníka jsem já jako jeho nedílná a nejdůležitější součást. Tento magický trojúhelník se přímo nabízí jako úvod na začátku jazykového kurzu, jako jednoduchá motivační pomůcka, kterou snadno nakreslím na tabuli a mnohokrát v průběhu kurzu se k ní vrátím.

Podíváme-li se však na náš magický trojúhelník z pohledu vyučovacího procesu, zjistíme, že v něm chybí jedna velmi důležitá součást, a tou je cíl výuky. Učitel i jeho žáci musí vědět, co je na konci určité etapy vyučování, co je před nimi a co se na konci této etapy od nich očekává. Z toho vyplývá, že cíl výuky musí nepochybně být do trojúhelníku začleněn, aby celý proces mohl být úspěšný a efektivní.

Nelze samozřejmě vztahovat cíl výuky jen na vyučování cizímu jazyku. Je naprosto nezbytné, aby každý vyučovací předmět měl co možná nejpřesněji stanoveny výukové cíle pro každou etapu. Jinými slovy - cíl, který stanovíme v osnovách jednotlivých předmětů, by měl pro studenta mít asi následující význam:

„Jestliže splníš tyto požadavky, budeš umět to a to.“

Pokud budeme výše uvedené aplikovat například na statiku, bude student vědět, že jestliže si osvojí soustavu určitých rovnic, bude schopen si samostatně vypočítat základy mostní konstrukce. Mnohem přesněji lze tuto analogii aplikovat v jazyce:

„Pokud zvládneš mluvnické učivo a osvojíš si slovní zásobu této učebnice, budeš schopen se domluvit v každé běžné denní situaci, například si objednat jídlo v restauraci nebo vysvětlit lékaři, jaký máš problém.“

Učitel by tedy měl plánovat vyučovací proces s ohledem na to, čeho chce u studentů dosáhnout a měl by tomu podřídit svou činnost ve výuce. Každé úspěšné vyučování tedy kromě učitele, studenta a příslušných pomůcek, musí mít svůj cíl. Nad úlohou cílů ve vyučovacím procesu se zamýšlelo mnoho pedagogů, a to je zřejmě důvodem toho, že v pedagogické literatuře existuje hned několik různých definic cílů:

„Cíl je zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel současně se žáky směřuje. Je vyjádřen ve změnách, jichž se dosahuje ...“

(Horák, 1988)

„Výukovým cílem rozumíme zamýšlený relativně stálý stav (změnu) osobnosti žáka nebo studenta, kterého má být dosaženo výukou.“

(Byčkovský, 1983)

„Cílem výuky rozumíme předpokládaný výsledek, k němuž ve vyučování učitel se žáky a později i žák sám postupují ...“

(Cedrychová, Raudenský, 1996)

„Cílem vzdělání rozumíme zamýšlený a očekávaný výsledek výchovně vzdělávací činnosti stanovený s ohledem na individuální a společenské potřeby a požadavky.“

(Nelešovská a kol., 1995)

Teorie, která se zabývá cíli jako součástmi pedagogického procesu - teleologie - se kromě vymezení pojmu a jeho co možná nejvýstižnější definicí pokouší také o kategorizaci cílů. Zde se názory autorů liší ještě daleko více než u samotné definice pojmu.

Cíle se kategorizují z hlediska věcného a obsahového (cíle jednotlivých vyučovacích předmětů), z hlediska časového (dlouhodobé a krátkodobé), z hlediska subjektů, které se podílejí na jejich naplnění (učitel, žáci, skupina). (Byčkovský, Mareš, 1982)

Jiná klasifikace bere v úvahu cíle na různých typech škol (základních, středních, speciálních). (Horák, 1988)

Z hlediska konkretizace obsahu jsou cíle rozlišeny na obecné (celkový harmonický rozvoj osobnosti), speciální (obdobné jako cíle věcné - v jednotlivých předmětech), konkrétní cíle pro jednotlivé vyučovací hodiny.

Další klasifikace z časového hlediska - odlišná od předešlého dělení na dlouhodobé a krátkodobé - rozděluje cíle na perspektivní, etapové a situační. (Nelešovská, 1995)

Nejznámější klasifikaci cílů publikoval v roce 1956 americký autor Bloom, který výukové cíle uspořádal na základě hierarchie v procesu poznávání. Jeho uzavřený systém šesti úrovní (zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení) se stal nejužívanější pomůckou při tvorbě učebních úloh ve většině vyučovacích předmětů. Další taxonomie cílů vytvořili autoři Krathwohl, Masia a Simpsonová. Krathwohlůva taxonomie se používá při formulaci výchovných cílů a změna, k níž mají cíle vést, se týká postojových cílů osobnosti a na jejím výstupu je začlenění hodnot do systému chování této osobnosti. K takovému začlenění dojde na základě přijímání určitých hodnot, reakci na ně a jejich hodnocení.

Taxonomie rozpracovaná Simpsonovou se týká formulace psychomotorických cílů, patří tedy do kategorie dovednostních cílů a na výstupu je určitá úroveň motorické tvořivosti.

Bez ohledu na počet různých klasifikací a kategorizací výukových cílů, téměř všichni autoři se shodují ve dvou zásadních bodech:

Co se týče vymezení pojmu cíle, většina autorů se alespoň přibližuje definici založené na pojmu „změna.“ Výukový cíl přispívá ke kvalitativní změně osobnosti žáka.

Druhým bodem, v němž dochází k výrazné shodě je fakt, že k cíli směřuje učitel v interakci se žákem, je tedy nezbytná jejich spolupráce.

Podívejme se však také na názory pedagogů - učitelů, kteří se věnují výuce v každodenní práci - jak oni vnímají tuto kategorii. Jsou si většinou vědomi nutnosti cíl alespoň částečně formulovat, mnohdy jej však chápou jako administrativní záležitost, která se od nich vyžaduje vedením školy. Někteří pedagogové považují vymezení cíle za omezující nebo svazující záležitost. Mají pocit, že jakékoli omezení jejich práce bude na újmu jejich pedagogické tvořivosti. Výsledkem je pak často nesprávné ztotožnění cíle s tématem hodiny v učitelově plánu:

„Cílem vyučovací hodiny je veřejná doprava v Londýně.“

Jak tedy postupovat, aby cíl nebyl omezením učitelovy kreativity, ale naopak mu pomohl dosáhnout co nejlepších výsledků ve výuce?

Z výše uvedených skutečností je zřejmé, že se řada autorů zabývá obsáhle a detailně definicí a kategorizací cíle ve vyučování. Přes veškerou opodstatněnost teoretického vymezení pojmu zůstává nejdůležitějším aspektem pohledu na věc skutečnost, že vymezení cíle má význam jedině tehdy, pokud lze objektivně zjistit a průběžně kontrolovat jeho dosažení, a to jak učitelem, tak samotnými žáky. Vztah mezi stanovením cíle a jeho dosažením lze dokonce vyjádřit i matematicky: rozdíl mezi výukovým cílem a výsledkem výuky má být při dosažení optimálního výsledku co nejmenší. Pro dosažení takového výsledku jsou velmi důležitá dvě kritéria, která by učitel měl vzít při stanovení cílů v úvahu. Jsou to kritéria přiměřenosti a kontrolovatelnosti. Kritérium přiměřenosti bere v úvahu nejen věk, ale také schopnosti studenta a jeho dosavadní znalosti. Kontrolovatelností máme na mysli možnost učitele kdykoli v průběhu vyučovacího procesu zjistit, na jakém stupni je onen výše uvedený rozdíl mezi cílem a dosaženými výsledky.

F. Horák ve své práci uvádí, že cíl nemůže být dostatečně uplatněn bez zřetele k aktuálním potřebám praxe základních a středních škol. Cíle výuky na vysoké škole se zde jakoby vytrácejí. Přesto je autorka přesvědčena, že právě příprava kvalifikovaných a vysoce specializovaných odborníků vyžaduje stanovení cíle daleko přesněji a s větší specifikou, zejména proto, že čas na jeho dosažení je daleko více limitován nejrůznějšími faktory (délka semestru, počet vyučovacích hodin, předmětu přidělený počet kreditů, úroveň znalostí, odbornost učitele v daném oboru a mnoha dalšími).

Na vysoké škole mnohdy vyučující nemá k dispozici metodické příručky, osnovy a jiné normativní dokumenty, které slouží jako základ při stanovení cílů na základní a střední škole. Je na učiteli, aby specifické cíle stanovil na základě pečlivé analýzy potřeb.

Z pohledu žáka a studenta by cíl měl být dosažitelný a měl by jej mít v průběhu vyučovacího procesu stále před sebou. Může to být například ve formě „syllabu“ (osnova kurzu), kterou učitel vytvoří na začátku kurzu na základě zhodnocení a která je teoreticky obsahem kurzu a odráží jeho cíle a metody, jichž bude lektor používat.

Základními prvky při tvorbě syllabu jsou:

- úroveň dosavadních znalostí studentů
- počet hodin ve výukové části semestru
- dostupné učební materiály
- profesní potřeby budoucích odborníků

Tato osnova kurzu musí být jednoznačně výsledkem úzké spolupráce se studenty a takto vytvořena jim bude k dispozici v průběhu celého kurzu.

Cíle výuky se samozřejmě liší v každém vyučovaném předmětu. Definici cíle ve výuce cizího jazyka najdeme například v Hendrichově Didaktice cizích jazyků (SPN, 1988), kde autor uvádí, že existují reálné a ideální cíle, přičemž ideálním cílem výuky cizího jazyka je jeho ovládnutí na úrovni, která se přibližuje znalosti mateřštiny. Reálným cílem ve výuce cizího jazyka je cíl komunikativní – tedy jazyk slouží jako nástroj dorozumívání.

Nezbytným předpokladem dosažení takového reálného cíle je osvojení všech čtyř řečových dovedností (mluvení, čtení, poslech a psaní), kdy ovšem každá z nich má opět svůj určitý cíl. Totéž platí o jazykových prostředcích (fonetika, pravopis, slovní zásoba mluvnice). Na úrovni, na které se budeme v této práci pohybovat, je třeba pracovat s cíli velmi specifickými – profesně orientovanými, jimž je třeba podřídit obsah a metody výuky. Hendrich uvádí, že komunikativního cíle lze dosáhnout pouze tehdy, kdy má výuka komunikativní hodnotu, jinými slovy, kdy se přibližuje realitě. Tomu je třeba přizpůsobit obsah, tedy zejména zvolit takové jazykové prostředky, které umožní dosáhnout potřebné jazykové kompetence.

Komunikativní kompetence podle Hutchinsona tvoří šest stupňů, které je třeba souvisle sledovat a dodržovat. Jsou to:

- analýza učební situace
- identifikace cílové situace
- příprava osnov
- výukové materiály
- proces vyučování
- hodnocení dosažených znalostí a dovedností

Hutchinson se nejvíce liší od běžně uváděných koncepcí cílů tím, že v každé fázi počítá s účastí studenta (Hutchinson, Waters 1987)

Závěrem této části lze říci, že názory na postup při určování cílů výuky se velmi liší. Většina autorů se však shoduje v tom, že je to proces naprosto nezbytný. Geoffrey Petty ve své publikaci Moderní vyučování (Portál, 1996) říká, že obecné cíle se podobají šipkám na kompasu - ukazují přibližný směr, kterým se učitel chce ubírat. A v zájmu každého učitele by mělo být, aby se tímto směrem chtěli a mohli ubírat také jeho žáci a studenti.

Kapitola 2 Aplikovaná lingvistika: Teorie nebo praxe jazykovědy?

Jestliže se práce zabývá pedagogickými aspekty výuky odborného cizího jazyka, nevyhnutelně narazíme na problém aplikované lingvistiky, její definici a vymezení v rámci obecné jazykovědy.

Mezi četnými autory lingvistických prací autorka považuje za nejvíce inspirativní práci Michaela McCarthyho „Issues in Applied Linguistics“ (CUP, 2001) Tato publikace představuje ucelený přehled základních kategorií a terminologie a věnuje se i postavení aplikované lingvistiky v obecné jazykovědě. Mezi jiným se autor také zabývá úlohou rodilého mluvčího, což je ve výuce cizích jazyků velmi diskutovanou otázkou. Podrobněji jsou jeho názory na tuto problematiku využity v kapitole *Jazyk pro specifické účely*.

Aplikovaná lingvistika a její místo v jazykovědě

Termín aplikovaná lingvistika se stal součástí jazykovědných studií již v pracích takových jazykových škol jakými byli Chomsky, Brumfit¹ a mnohé další.

Aplikovaná lingvistika nabízí řešení problémů reálného života všude tam, kde je v centru pozornosti jazyk jako prostředek situačně nebo profesně zaměřené situace, i když tento popis nelze považovat za zcela jednoznačný a přímočarý.

Seznam otázek, které se vejdou do pojmu aplikovaná lingvistika, by byl velmi dlouhý. Pro ilustraci je uvedeno několik situací:

- Učitel cizího jazyka zjišťuje, jak jsou uživatelé jazyka ovlivněni negativním transferem z jazyka mateřského. Typickým příkladem tohoto jevu v mluvnické rovině je užití anglického neurčitého zájmena *some* ve spojení se singulárem: *some girl* namísto správného užití neurčitého členu *a girl* (jedna z chyb, které se čeští studenti angličtiny dopouštějí nejčastěji, ovlivněni českým spojením *nějaká dívka*); nesprávná mluvnická vazba *I go late* namísto *I am late* (vlivem české vazby *Jdu pozdě*). V rovině lexikální se

negativní transfer mateřštiny může projevit například ve slově *actual*, které se často chybně do češtiny překládá jako *aktuální*, namísto užití správného významu *vlastní*.

- Pracovníci reklamních agentur vyhledávají nejefektivnější výrazy, aby byli schopni ovlivnit specifickou cílovou skupinu, jíž zamýšlejí prodat určitý výrobek. Respektování kulturních odlišností je jednou ze základních podmínek obchodního úspěchu na zahraničním trhu a dobrá znalost jazyka je tu naprostou nutností.
- Historika zajímá původ a význam místních jmen v určité geografické oblasti a jejich změny v průběhu času.
- Literární vědec zkoumá různé jazykové styly s cílem určit autora anonymního literárního díla.
- Programátor software má za úkol naučit počítač zpracovávat lidskou řeč. Dlouhodobým úkolem v tomto dnes tak populárním a rozšířeném oboru informačních technologií je také umožnit překlad z jednoho jazyka do druhého. Současné programy toho dosud nejsou zcela schopny a fungují tedy zatím jen jako určitá limitovaná podpora překladu.
- Bezpečnost a ochrana lidského života je dnes prioritou civilizovaných zemí na celém světě. Proto je nutno vyvinout všeobecně přijatelnou a srozumitelnou formu mezinárodně platného jazyka pro letovou kontrolu a pro námořní dopravu. Je známým faktem, že nejedna tragická letecká havárie byla způsobena nedostatečnou nebo chybnou komunikací mezinárodní posádky letadla.
- Zajímavé studie byly v oblasti aplikované lingvistiky publikovány také o jazyce zvířat – lingvisté ve spolupráci se zoology si častou kladou otázku, zda jsou dorozumívací prostředky užívané některými živočichy podobné lidské řeči a jak takováto komunikace funguje.
- V neposlední řadě patří do oblasti výzkumů aplikované lingvistiky také změny, k nimž dochází v užívání jazykových prostředků v souvislosti s lidským věkem.

Příkladů situací, které lze obsáhnout pojmem aplikovaná lingvistika, by se jistě našlo mnohem více, a to jsme se ještě nezmnili o gigantickém úsilí, které každodenně vyvíjejí překladatelská a jazykově specializovaná oddělení Evropské unie. Obrovským úkolem moderních aplikovaných lingvistů v dnešní globalizované a globalizující Evropě je dnes standardizace užití jazyka v jednotlivých zemích.. On-line slovníky standardizované terminologie jsou průběžně aktualizovány a jejich obsah se neustále rozšiřuje tak, aby byl k dispozici všem uživatelům v zemích Unie. Překladatelské oddělení je proto fyzicky největším orgánem Evropské unie. Jen pro ilustraci – tlumočnický servis Evropské komise, známý jako SCIC podle francouzské zkratky pro Service Commun Interpretation Conférences – Společný tlumočnický a konferenční servis Evropské komise. Pracovníci SCIC tlumočí samozřejmě na schůzích Komise, ale pracují také pro Radu ministrů EU, Hospodářský a sociální výbor, Výbor regionů a Evropskou investiční banku a dále i pro řadu agentur Evropské komise. SCIC je zdaleka největší tlumočnický servis na světě – pracuje pro něj každý den na více než 50 schůzích přes 750 interních a externích tlumočnicků, kteří překládají pravidelně z a do 23 jazyků (zdroj: <http://scic.ec.europa.eu>)

Seznam by mohl pokračovat ještě dlouho, a protože se lidské činnosti v průběhu historie stále více specializují a diverzifikují, lze očekávat, že se dále bude tomu odpovídajícím způsobem rozšiřovat.

McCarthy ve své práci prezentuje názor, že každý vědec i praktik v určitém oboru je alespoň dočasně aplikovaným lingvistou, protože hledá řešení problémů ve svém oboru zjišťováním, jak je do lidské činnosti zapojen jazyk. Nejmarkantnějším příkladem propojení lingvistiky s vědou a technologií jsou informační technologie: každý, byť i velmi základní uživatel počítačového software si musí osvojit určitý velmi přesně definovaný soubor příkazů, povelů a funkčních zkratek – určitý „počítačový jazyk“ – bez nichž nelze v oblasti zpracování informací fungovat.

Podíváme-li se na to, jak odborníci vysvětlují rozdíl mezi lingvistikou obecnou a aplikovanou, zjistíme, že většina z nich (např. McCarthy, Brumfit) jej vysvětluje pomocí modelu teorie versus praxe. Lingvistika jako teoretická disciplína je většinou

vnímána jako soubor dohodnutých teorií (jinými slovy různých lingvistických škol – např. Saussure, Matthesius, Chomsky), které lze aplikovat na jazykové problémy reálného světa. Úkolem aplikované lingvistiky je vést dialog s teoretickou jazykovědou, testovat použitelnost jejích teorií a zároveň je korigovat. Vztah mezi těmito dvěma disciplínami představuje úzké partnerství, dialog a odpovědnost za hodnocení společných řešení lingvistických problémů. Podle McCarthyho se okruh této odpovědnosti orientuje na několik základních úkolů:

1. Vyvíjet takové jazykové teorie, které jsou založeny na mimojazykové realitě tak, jak ji vnímáme, tj. takové, které nelze při prvním střetu s realitou ihned vyvrátit.
2. Nabízet modely, popisy a vysvětlení funkce jazyka, které uspokojí nejen čistě intelektuální rovinu, ale také jsou založeny na intuici, racionalitě a selském rozumu.
3. Převzít odpovědnost za to, že lingvistické teorie a modely nebudou zkresleny nebo špatně interpretovány.
4. Uvědomovat si, že úkolem aplikovaných lingvistů není jen „aplikovat lingvistiku“, ale především tvořit „věcné modely“ jazykových situací, na nichž pak mohou prakticky stavět například autoři jazykových učebnic.
5. Vytvářet rozhraní mezi teoretickou a aplikovanou jazykovědou, což představuje zejména standardizovanou terminologii a stejný úhel pohledu na společnou problematiku.
6. Zaujímat kritická stanoviska vůči práci kolegů v obou skupinách i napříč těmito skupinami.
7. Rozvíjet schopnost obou stran a jejich vůli spolupracovat a vyměňovat si zkušenosti s předními představiteli praxe v oboru. Jedná se především o učitele cizích jazyků a psychology, kteří přesto, že nemají jazykové vzdělání a většinou nepoužívají stejné zdroje aplikované lingvistiky, mají k problému mnoho co říci.

Mnozí jazykovědci si kladou otázku, zda by aplikovaná lingvistika měla být teoretickou disciplínou – vždyť téměř všechna uvedená tvrzení svědčí o opaku. Z výše uvedených názorů zřetelně vyplývá, že je daleko více praktickou oblastí výzkumu než čistě teoretickou vědní disciplínou, jinak řečeno – mimojazyková praxe je tím, na čem nejvíce staví své modely a paradigmaty.

Jedno z možných východisek pro správnou odpověď na úvodní otázku a zároveň možnost správné definice aplikované lingvistiky reflektuje rozdíl mezi dvěma způsoby chápání jazyka: jedním je abstraktní pojem, který představuje obecný nástroj zkoumání jazyka jako prostředku komunikace mezi lidmi. Jako takový je předmětem obecné lingvistiky. Druhá pak je studiem specifických jazyků používaných jednotlivými lidskými společenstvími. Aplikovaná lingvistika pak jde dále ještě v tom, že je to disciplína, která funguje spíše jako nástroj řešení problémů než jako teorie jazyka. (McCarthy, 2001)

Následující kapitola je věnována tématu, které v podstatě tvoří rámec celé problematiky výzkumné části práce a logicky navazuje na teorii aplikované lingvistiky, za jejíž součást je některými lingvisty považován. Název vychází z anglického výrazu LSP – Language for Specific Purposes (Jazyk pro specifické účely). Samotná kategorie LSP je konkrétním vyjádřením jedné ze situací uvedených v předchozí kapitole: Jazyk užívaný pro určitou úzce zaměřenou oblast komunikace.

V českých podmínkách se tento pojem začal rozšiřovat v 90. letech minulého století, kdy se cizí jazyky, zejména angličtina, začaly vyučovat v daleko širším měřítku než tomu bylo dosud a k dorozumění již nestačily dovednosti získané z několika úvodních lekcí učebnice pro začátečníky. V cizím jazyce bylo nutno komunikovat v rámci určité profese, která má své problémy a ty je nutno řešit. K tomu nestačí si osvojit jen základy obecného cizího jazyka a základní gramatické struktury, je třeba rozvíjet všechny řečové dovednosti, správně užívat potřebné jazykové funkce a v neposlední řadě znát odbornou terminologii. Všechny tyto aspekty jsou v pojmu LSP obsaženy a tvoří základnu jeho pojmosloví. Nejvíce publikací zaměřených na LSP pochází od britských autorů (Pilbeam, Woodward, Blundell, Candlin, Swales, Waters, Hutchinson, Emmerson a mnoho dalších). Důvodem je zřejmě skutečnost, že angličtina je jazykem, jímž se dorozumívá největší počet lidí v mezinárodním kontextu. Tak, jako je latina vnímána jako jazyk lékařské terminologie, francouzština dominuje právníkům a italština hudbě, je angličtina jazykem mezinárodních obchodních a diplomatických jednání a neoficiálně prvním jazykem v zemích Evropské unie. Mezinárodní obchod pokrývá široké spektrum lidských činností počínaje výrobou, přes průzkum trhu, smluvní akty, bankovníctví, až po tak specializované obory, jakými jsou informační technologie, medicína nebo doprava. Hutchinson ve své práci English for Specific Purposes (CUP, 1987) podává velmi ucelený pohled na jednotlivé problémy, které lze v pojmu LSP najít a které jej charakterizují:

Kromě vlastní **definice pojmu LSP** (v práci Hutchinsona je tento pojem totožný s ESP – English for Specific Purposes) se zabývá nejpodstatnějším rysem efektivní výuky

cizího jazyka – přístupem k ní na základě potřeb studenta, tzv. „**learner-centered approach**“. K úspěšnému dosažení cíle, jímž je v případě LSP dosažení efektivní komunikativní kompetence v profesně zaměřených oblastech podle Hutchinsona slouží především pečlivá počáteční **analýza potřeb** a návrh **obsahu kurzu** provedený na základě této analýzy. Dále je to obsah kurzu založený z velké části na **autentických materiálech** odpovídajících příslušné oblasti LSP. Úloha učitele v tomto procesu je definována jako role „facilitátora“ (z anglického výrazu „facilitate“ = usnadňovat) , tedy někoho, kdo studentům usnadňuje cestu ke společně stanovenému cíli, nikoli tedy toho, kdo tuto cestu řídí. Oblast pojmu LSP pokrývá i problém učitele – **rodilého mluvčího**, jehož působení se z mnohých důvodů může jevit jako efektivnější ve srovnání s lektorem, jehož mateřštinou je stejný jazyk jako jazyk těch, kdo se cizímu jazyku učí.

Definice pojmu LSP

Většina autorů publikací v dané oblasti se shoduje v tom, že pojem LSP nelze definovat lépe než jako proces učení se cizímu jazyku pro určitý účel – většinou profesně orientovaný. Jako samostatná lingvistická disciplína se LSP začal vydělovat v rámci aplikované lingvistiky v 60. letech minulého století v důsledku rychlého rozvoje technologií a mezinárodního obchodu po 2. světové válce. Swales (1985) limituje LSP na vědecké a technické obory, zatímco Hutchinson (1987) na něj nahlíží poněkud praktičtěji. Uvádí, že důvodem, proč se učíme cizímu jazyku není to, že chceme vytvořit dojem vzdělaného člověka, nýbrž to, že výrobce chce dobře prodat své zboží, spotřebitel si chce přečíst návod k novému přístroji a vědec se ke své další práci musí seznámit s novou publikací, která je dostupná pouze v cizím jazyce. Důležité přitom je, že všichni celkem přesně vědí *proč* se určitému jazyku chtějí naučit.

Určitý podíl na rychlém rozvoji jazyka pro specifické účely má také ropná krize v 70. letech 20. století, kdy USA a Velká Británie věnovaly obrovské finanční prostředky a know-how do zemí, které vlastnily ropné zdroje a došlo tak k masivnímu rozšíření angličtiny jako dorozumívacího jazyka všech zúčastněných.

Obor LSP se tedy vyvinul z potřeby jazykových kurzů, tzv. „taylor made courses“ – šitých na míru určité skupině, která se zabývala stejnou nebo podobnou činností. Z toho

vyplývá jednak specifické lexikum a na druhém místě určité penzum gramatických kategorií – přesněji gramatických funkcí – které jsou v dané oblasti potřebné z hlediska efektivní komunikace v určitém profesním prostředí. Z uvedeného rovněž vyplývá zaměření LSP na studenta a jeho potřeby. Efektivita a úspěch procesu učení je zde podmíněna maximálním přizpůsobením osnov, obsahu kurzu, materiálů a zvolených vyučovacích metod zájmu a potřebám účastníků kurzů.

Zde narážíme na další problém, jemuž jsou téměř vždy lektori cizího jazyka vystaveni, a tím je tzv. lack of expert knowledge - nedostatečná znalost odborné profese, pro kterou se cizí jazyk vyučuje. Odbornost v tomto smyslu však nelze chápat jako nedostatečnou pedagogickou kvalifikaci učitele. Mluvíme o nedostatečné informovanosti v oboru studentů, pro něž se cizí jazyk vyučuje. Představme si tak specializovaný obor, jakým jsou například informační technologie. Lektor, který vyučuje cizí jazyk skupině studentů informatiky, bude s největší pravděpodobností běžným uživatelem osobního počítače, zvládá základní nástroje textových souborů, pracuje s internetovým vyhledávačem a má nainstalovaný dobrý dvojjazyčný slovník. Tím však jeho kvalifikace v oboru IT končí. V podobné situaci je i lektor jazyka na právnické fakultě, který se musí vyrovnávat s výrazy jako „*ekvita*“ nebo „*předemřít*“, nemluvě o rozdílném fungování právních systémů různých států. Problémům se nevyhne ani učitel jazyka v tak každodenním oboru, jakým je například doprava: ve výrazu „*srdcovka*“ by pravděpodobně většina z nás hledala spíše exotickou rostlinu než součást železniční výhybky. Z toho důvodu také Swales vůbec nepracuje s pojmem „učitel“, ale nahrazuje jej pojmem „ESP practitioner“ – v českém překladu asi „lektor praktikující specifickou angličtinu“

Složitá je situace zejména v technicky zaměřených oborech, kde se u studentů předpokládá znalost širších základů matematiky a fyziky. Ve srovnání s tím se absolventi pedagogických oborů většinou rekrutují z těch, kdo v takových oborech nikdy příliš nevynikali.

Lektor cizího jazyka má situaci navíc ztíženou tím, že v každém kurzu LSP se předpokládá práce s autentickými materiály (podrobněji v kapitole Autentické materiály) – tedy s texty a zdroji přímo z příslušného vědního oboru. Odborný text ekonomický, dopravní nebo právnický je materiálem, s nímž se studenti v mateřštině

setkávají běžně, rozumí odborné terminologii a umí s nimi pracovat. Stojíme tedy před problémem, jak řešit situaci, kdy studenti jsou mnohem informovanější než učitel.

Způsoby, jak se s touto situací vyrovnat, musí dříve či později hledat každý, kdo se ocitl v úloze lektora LSP a sám přitom daný obor nestudoval.

Hutchinson (1987) si klade otázku, zda je nezbytné, aby lektor LSP rozuměl materiálům, které používá. Odpověď je samozřejmě kladná. Nelze přijít na výuku nepřipraven. Lektor však má na své straně několik dosti významných výhod:

1. Perfektně ovládá cizí jazyk.
2. Studenti technických oborů většinou absolvují jazykové kurzy v počátečních semestrech studia, kdy jejich odbornost ještě není tak vysoká.
3. Autentické zdroje jsou pro studenty přitažlivější a více motivující než učebnice. Mají vlastnost, kterou angličtina pojmenovává „face validity“ – aktuálnost. Všechny těchto skutečností dokáže zkušený lektor využít ve svůj prospěch a pokud správně zvolí autentický výukový materiál, může dokonce „lack of expert knowledge“ být ve vyučovacím procesu výhodou. Dobrý pedagog se v situaci, kdy má před sebou vysoce motivované odborníky, nemusí obávat je vyzvat ke spolupráci. Požádá je například o výběr vhodných textů, které budou ve výuce používat. Při jejich adaptaci požádá studenty o konzultaci ke správnému překladu odborných termínů. Nakonec společně se studenty zhodnotí, do jaké míry jim příslušný materiál pomohl zlepšit řečové dovednosti a zda bude vhodné jej využívat i pro další skupiny kolegů v novém akademickém roce. V tomto procesu dochází ke vzájemnému obohacení: studenti se cítí jako partneři – konzultanti, kteří mají možnost uplatnit získané znalosti a vědomosti. Učitel LSP z této situace profituje stejnou měrou – získává neocenitelné praktické zkušenosti z oboru, které může následně aplikovat při kvalitnější přípravě dalších kurzů.

Jistě zde není třeba dodávat, že v takovéto atmosféře vzájemného porozumění a spolupráce se oběma stranám pracuje mnohem lépe a proces výuky je daleko efektivnější.

Vraťme se nyní opět k pojmu LSP. Jeho základním rysem je relevantnost zaměření jazykových kurzů potřebám studentů, která zároveň vede ke zvýšení jejich motivace k učení. Odtud i citát v úvodu práce.

Se zvyšující se specializací lidských činností se z původní potřeby vyučovat jazyk pro potřeby především vědy a technologie, se oblasti LSP rychle rozšiřovaly na obchod, bankovníctví, právo, biologii, medicínu a další. Různé potřeby a zájmy účastníků kurzů vyžadují pečlivou přípravu a vysokou připravenost lektora. Čím více je schopen obsah kurzu přizpůsobit, tím větší je motivace studentů k učení a zároveň i procento úspěšnosti celého kurzu. Jedním z prvních kroků na cestě k úspěchu je správně identifikovat potřeby těch, kdo se budou cizímu jazyku učit.

Analýza potřeb studentů / účastníků jazykových kurzů

Definice pojmu LSP vychází z myšlenky vyjádřené v úvodu práce: „Řekni mi, k čemu potřebuješ angličtinu a já ti řeknu, jakou angličtinu potřebuješ.“ Na tomto principu – vybudovat celý systém jazykové výuky na jeho maximálním přizpůsobení potřebám a schopnostem studentů – je založena celá koncepce LSP.

Na začátku kurzu bychom se měli ptát, proč tito studenti cizí jazyk potřebují, v jakých situacích jej budou nejvíce používat. Nutnost učit se cizímu jazyku vychází z nejrůznějších důvodů: pracují-li v zahraniční firmě, bude např. angličtina komunikačním prostředkem s vedením společnosti. Pokud jsem řidič kamionu, musím se domluvit s celníky, s policií i s autoservisem. Tlumočník musí zvládnout jazyk do takové míry, do jaké ovládá svou mateřštinu a naproti tomu student střední školy technického směru má jen potřebu na konci studia zvládnout zkoušku.

Schopnost pojmenovat si svou potřebu a uvědomovat si její existenci po celou dobu procesu učení se cizímu jazyku je nezbytným předpokladem pro úspěch tohoto procesu, a to na třech stranách, které představují jeho účastníky: student – učitel – instituce.

Každý kurz LSP je tedy především charakterizován svým obsahem, který odráží potřeby studentů a následně i učitele, případně i instituce, která proces zastřešuje.

Hutchinson považuje uvědomování si potřeb za to, co odděluje obecný jazyk od specifického. Potřebu často spojuje s cílovou situací, tedy vlastně s cílem, který si student stanoví a s jehož vědomím vstupuje do procesu učení – jinými slovy je to zcela konkrétní důvod, který určitého jedince vede k tomu, že se cizí jazyk začne učit.

Čím přesněji jsme schopni zjistit cílové potřeby, tím snadnější bude následně navrhnout obsah kurzu. Jak nejlépe při analýze potřeb postupovat ukazuje například Munby (1978). Vychází především z cílové situace – snaží se co nejpečlivěji definovat, v jakých konkrétních situacích budou studenti jazyk používat. Ke shromáždění těchto informací používá postup nazvaný „communicative needs process“. Níže uvedená tabulka demonstuje, jak tento nástroj analýzy potřeb funguje při definici cílové situace. Jako příklad je zvolen student denní formy studia na dopravní fakultě. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že by chtěl pracovat v přepravní společnosti specializující se na zahraniční kamionovou dopravu:

Tabulka 1 Příklady komunikativních situací

Příklad komunikativní situace	Jazykové funkce	Jazykové prostředky
Jednání s klienty-firmy, které objednávají přepravu zboží	Popis služeb Nabídka služeb	Let me introduce ... I'd like to offer ... We provide...
Jednání se zaměstnanci – řidiči	Vysvětlení situace Popis úkolu Zadání úkolu	We have to... There is/are You will / you should...
Zpracování objednávek na služby	Písemná objednávka služeb	Place an order We request... Based on our phone call...

Informace obsažené v tabulce není pro zkušeného pedagoga složité získat. Poslouží jako základ pro náplň kurzu. Vyžaduje však dostatečný časový předstih – nestačí analýzu provést na začátku kurzu, na přípravu je třeba alespoň měsíc. Efektivita analýzy je navíc podmíněna účastí studentů, kteří poskytnou základní informace pro tvorbu kurzu.

Další okolností, kterou je třeba při provádění analýzy potřeb vzít v úvahu, je skutečnost, že studenti denního studia v počátečních semestrech nemají ještě zcela vyhraněné představy o své budoucí profesi a nejsou tedy schopni zcela konkrétně definovat své potřeby tak, jak jsou toho schopni například studenti v distančních programech. Ti studují při zaměstnání a jako odborníci ve své profesi většinou zcela přesně znají situace, v nichž cizí jazyk užívají.

Výsledky dotazníkového šetření u distančních studentů by tedy mohly pravděpodobně přispět k přesnější identifikaci cílových situací a potřeb. Výzkumná část práce je však i přesto založena na analýze potřeb provedené pomocí dotazníkového šetření mezi studenty denního studia, a to zejména z důvodu zjednodušení situace: dostatečný předstih pro provedení analýzy je umožněn pouze u studentů denního studia; distanční výuka probíhá pouze formou konzultací. Kurzy cizích jazyků jsou navíc koncipovány pro denní studium, kde je předpokladem pravidelná kontaktní výuka.

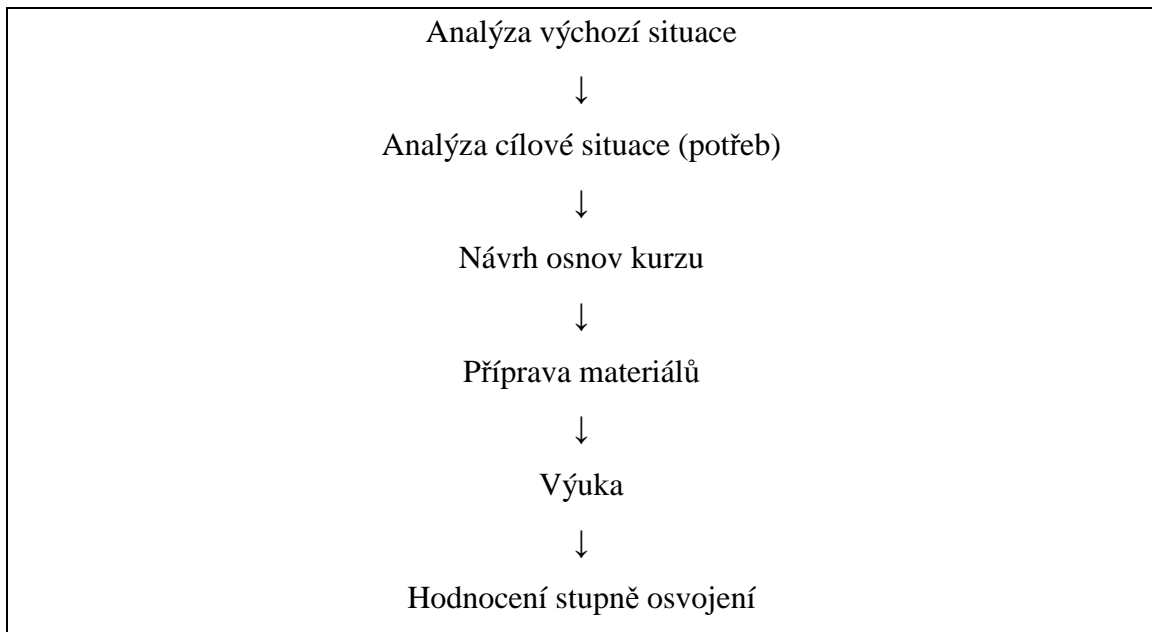
Výsledky dotazníku posloužily nejen ke zjištění zájmů a potřeb studentů, ale i k přípravě obsahu kurzu.

Tvorba obsahu kurzu

V kapitole věnované analýze potřeb jsme si pokládali následující otázky:

- kdo jsou studenti v kurzech LSP
- proč studenti cizí jazyk potřebují
- k čemu jej konkrétně budou používat
- co bude obsahem jazykové výuky
- kdo budou komunikační protějšky studentů
- jaké zdroje máme pro výuku k dispozici.

Odpovědi na tyto otázky nás přivedou k dalšímu úkolu na cestě k efektivní výuce cizího jazyka, a tou je příprava náplně kurzu. Hutchinson uvádí několik různých přístupů ke tvorbě osnov kurzu: mezi nimi je například osnova orientovaná na jazykové prostředky k osvojení, dále osnova založená na metodě učení a třetí přístup je založen na dovednostech studentů. Pro účely výzkumu v této práci se třetí způsob jeví jako nejvhodnější, protože počítá přímo s účastí studentů v průběhu celého procesu, který zahrnuje tyto součásti:



(Swales, 1985)

Toto grafické znázornění je základem výzkumné části projektu, neboť představuje efektivní model jednoduše aplikovatelný na různé oblasti a úrovně jazyka pro specifické účely.

Jeho další součástí je příprava materiálů pro výuku.

Autentické materiály a jejich využití

V této kapitole³ se autorka pokusila analyzovat způsoby využití autentických materiálů v jazykové výuce. Důvodem k tomu je nezbytnost využití autentických textů kdykoli se snažíme zvýšit podíl studentů na obsahu výuky. Jako budoucí odborníci ve studovaném profesním oboru jsou studenti schopni již v počátečním stadiu profesní přípravy spolupracovat na správném výběru materiálů, které jim mohou účinně pomoci zvýšit cizojazyčnou kompetenci.

Cílem této analýzy je pomoci učitelům aplikovat současné principy a vědecká zjištění do vyučovací reality, využít efektivně dostupný materiál a přitom najít nové myšlenky a směry činností ve výuce tak, aby z něj profitoval jak lektor v rámci kompenzace nedostatku znalostí daného oboru, tak i studenti při osvojování jazykových prostředků.

Podívejme se nejprve na definici pojmu autentický. Ne všechny slovníkové definice však lze použít pro realitu vyučování cizímu jazyku – výkladový slovník (OUP, 2005) poskytuje pro slovo „autentický“ tato základní vysvětlení:

1 real, not false or copied: *The letter is certainly authentic.*

2 accurate or based on facts: *an authentic insight into Scottish life style*

3 traditional or original, or very similar: *authentic Italian food*

V překladu tedy

1 skutečný, reálný, pravý: *Tento dopis je zaručeně autentický.*

2 přesný nebo založený na faktech: *autentický pohled na životní styl ve Skotsku*

3 tradiční nebo originální nebo velmi blízký podobou: *autentická italská kuchyně*
(překlad autorky)

Při podrobnějším pohledu na první definici zjistíme, že autenticita spočívá na skutečnosti, že jde o originál dopisu známé osobnosti – spisovatele nebo umělce – který jej napsal příteli nebo příbuznému, jinými slovy máme co dělat s historickým dokumentem.

Druhá definice implikuje situaci, kdy se sami chceme něco naučit nebo zjistit, tj. máme v úmyslu získat jistou znalost nebo dovednosti prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Konečně třetí význam se snaží naznačit, že nikdy nebudeme schopni ocenit požitek z italské kuchyně, pokud se nám nepodaří strávit týden na teplém pobřeží Neapolského zálivu.

Která z těchto definic je tedy nevíce reálná pro potřeby odborné jazykové výuky a proč je tomu tak?

Odpověď nám pomohou najít následující citace z prací autorů v oboru LSP:

Definice autentického materiálu

1 – *“Autentický materiál je psaná nebo mluvená podoba jazyka vytvořená pro rodilé mluvčí spíše než pro ty, kdo se jazyku učí. Typickými příklady jsou novinové články a informační brožury, programy v rádiu a každodenní konverzace.”*

Haines, 1995

2 - *“Text, který nebyl napsán ani vysloven pro účely jazykové výuky. Novinový článek, rocková píseň, román, rozhovor v rozhlasu a tradiční příběhy mohou být příklady autentických textů. Příběh napsaný za účelem objasnění použití nepřímé řeči, dialog navržený tak, aby sloužil jako příklad lingvisticky zjednodušené verze románu rozhodně nejsou autentickými texty.”*

Tomlinson, 1998

3 - *“Studenti, zejména zkušenější dospělí a mladí lidé, potřebují mít pocit, že materiál, z něhož se učí, má vztah k reálnému životu a současně pozitivně odráží aspekty jejich osobnosti jako například věk, úroveň vzdělání, sociální postoje, duševní schopnosti a úroveň emoční zralosti.”*

Cunningsworth, 1984

4 – *“Autentický materiál se obecně považuje za žádoucí pomůcku, protože poskytuje jak reálný jazyk tak jeho různé varianty. Dobře zvolený autentický materiál může být v souladu se zájmy mých studentů.”*

Bowen-Marks, 1994

5 - *“Autenticita znamená, že se v původním textu nic nezměnilo a zachovány zůstaly také jeho prezentace a formát. Například novinový článek lze prezentovat tak, jak se poprvé objevil v tisku: ve stejném typu písma, stejným prostorem pro titulky, se stejnou doprovodnou ilustrací.”*

Grellet, 1999

6 – *“Autenticita není charakteristickou vlastností textu: je to vlastnost textu v určitém kontextu. Text sám o sobě nemá žádnou hodnotu. Text je vzkaz od spisovatele určený předpokládanému čtenáři. Při tvorbě písemného projevu autor očekává od čtenáře určitou znalost a předpokládá určitý způsob využití tohoto textu jeho čtenářem. Text může být autentický pouze v kontextu, pro nějž byl původně vytvořen.”*

Hutchinson, Waters, 1987

Psaná podoba textu je daleko nejčastěji využívaným materiálem v jazykovém vyučování, ale z uvedených definic je zřejmé, že autentickým materiálem nemusí být nutně jen psaný text – mezi příklady jsou například písně, každodenní konverzace, rozhlasové projevy a rozhovory.

Několik autorů se shoduje i v názoru, že studenti mají k autentickému materiálu většinou kladný vztah, protože odráží jejich zájmy a potřeby a navíc nahrazuje a obohacuje vyučování v tom smyslu, že nejde jen o stejnou rutinní práci s (mnohdy neoblíbenou a neatraktivní) jazykovou učebnicí. Obohacuje jejich znalost každodenní reality i odborné sféry dané jazykové oblasti.

Všechny z výše uvedených definic a pohledů na autentický text se shodují v tom, že autentický text není určen pro účely výuky – je primárně určen rodilým mluvčím daného jazyka. Jeho pedagogický aspekt je vždy v rukou učitele a je na něm, zda se rozhodně při jeho využití ve výuce spolupracovat se svými studenty při výběru a následné adaptaci.

Přečteme-li si všechny definice, máme jasnou představu, co si pod pojmem autentický materiál představit: jeho hlavním pedagogickým účelem je vytvoření učebních/vyučovacích podmínek, které navozují reálnou specifickou oblast předmětu zájmu určité skupiny studentů v tom nejširším možném rozsahu. Takovéto materiály nelze získat běžným komerčním způsobem zejména proto, že existuje bezpočet typů kurzů, v nichž se jazyková příprava odehrává. Potřeba autentických materiálů se rovněž velmi liší, například v tom jaké reflektuje zájmy, časová omezení, úroveň jazykové kompetence, podmínky výuky, věk a mnoho dalších.

Hutchinson a Waters ve své definici uvádějí, že autenticita textu je vyjádřena pouze v jeho původní podobě, v kontextu, pro nějž byl vytvořen. Jakmile jej použijeme pro jiný účel, přestane být autentickým. Zároveň však z analýzy uvedených definic vyplývá, že autentický materiál nebyl vytvořen pro výukové účely. Proto je nutno jej adaptovat a přizpůsobit potřebám, které má reflektovat a které jsou částečně uvedeny v předchozím odstavci: věk, časová omezení, dosažené jazykové kompetence, úroveň jazykových

prostředků, zájmy studentů, technické podmínky výuky, apod. Pokud budeme zcela respektovat výše uvedený názor, dojdeme k závěru, že aby byl text autentický, nesmí dojít k jeho úpravě. Na druhé straně ale nemůžeme postupovat tak, že vystříháme příslušný článek případně i s ilustrací z novin, nakopírujeme v potřebném počtu a budeme očekávat, že splní svůj účel v jazykovém semináři. Autenticita textu, jak tvrdí Hutchinson a Waters, spočívá v tom, že předpokládá určitý způsob využití. Aby takový způsob využití byl efektivní, musíme část autenticity pro dobro celé věci „obětovat“. Nejlepším způsobem je přitom postupovat ve spolupráci se studenty, a to zejména při výběru vhodného materiálu. Následná adaptace je pak spíše záležitostí učitele.

Kritéria pro výběr autentických materiálů

Pilbeam ve své práci *Can Published Materials be Widely used for ESP Courses?* (Pilbeam, 1987) uvádí několik základních kritérií pro výběr vhodného textu.

Prvním kritériem, které je nutno vzít v úvahu, je **adekvátnost materiálu**. Synonyma, jimž tento kontext odpovídá, jsou relevantnost a přiměřenost. Kterýkoli z těchto výrazů souvisí se třemi různými aspekty adekvátnosti: správnost jazyka, profesionální hodnota a kulturní zázemí.

Specifičnost autentického materiálu nesouvisí pouze s odborně zaměřeným obsahem, ale i se specifickými cíli vyučování (tj. naučit se určité gramatické kategorie nebo nové jednotky slovní zásoby). Specifické je to, co je chceme naučit, nikoli jen samotná oblast jejich zájmu.

Flexibilita. Ve smyslu tohoto slova tato kategorie znamená, že materiál musí být pružný – jinými slovy musí být možné jej rozdělit tak, aby bylo možno jej použít po částech. Jednotlivé části by na sebe neměly pevně navazovat a tvořit příliš logické sekvence.

Validita na první pohled. Měli bychom se vždy ujistit, že problém prezentovaný v textu je realistický a že veškerá data, čísla a tabulky použité pro ilustraci jsou pro naše cílové publikum věrohodné.

Velmi často diskutovaným kritériem je také **kvalita** připraveného materiálu. Narychlo vytvořené texty představují určité nebezpečí, že minou cíl. I přesto, že jejich obsah je atraktivní a hodnotný, nedostatek času a tvořivosti bude téměř s jistotou na úkor kvality.

Vhodný přístup spočívá v **základní metodice**, kterou při výběru materiálu zohledňujeme. Odráží ve velké míře styk učení cílové skupiny. Učitel si musí uvědomit, že studenti technických univerzit mají tendenci ve všem najít logické principy a učení založené na pouhé reprodukci jim často činí potíže.

Nezbytným kritériem, které je třeba zohlednit, je také **čas na přípravu** materiálu. Poměr mezi časem na přípravu a dobou jeho využití ve výuce je v případě dobře připraveného a funkčního textu až 10:1, což mluví jednoznačně proti využití autentických materiálů ve srovnání s klasickou učebnicí.

Náklady na přípravu rovněž nelze zanedbat. Rozhodně jsou v tomto aspektu nákladnější než obvyklé jazykové učebnice, zejména vezmeme-li v úvahu krátkodobou perspektivu jejich využití, nutnost technického zázemí (například kopírování, přepis textů apod.) a nutnost jejich časté aktualizace.

Pro ilustraci autorka na tomto místě uvádí jednoduchou tabulku sumarizující priority učitelů středních odborných škol, kteří se na pracovním setkání vyjadřovali k potřebě a využití autentických materiálů na svých pracovištích.

Tabulka 2 Kritéria pro výběr autentických materiálů

KRITÉRIA VÝBĚRU AUTENTICKÉHO TEXTU	PRIORITA				
ADEKVÁTNOST	1	2	3	4	5
SPECIFIČNOST	1	2	3	4	5
FLEXIBILITA	1	2	3	4	5
VALIDITA	1	2	3	4	5
KVALITA	1	2	3	4	5
PŘÍSTUP K VYUŽITÍ	1	2	3	4	5
ČAS NA PŘÍPRAVU	1	2	3	4	5
NÁKLADY NA PŘÍPRAVU	1	2	3	4	5

Hodnocení priorit při výběru autentických materiálů

Série celkem tří seminářů se postupně zúčastnilo 32 učitelů středních odborných škol, mezi nimiž byly převážně obchodní akademie, střední odborné školy stavební, dopravní, strojní a zdravotnické.

Ve všech 32 případech bylo zjištěno používání autentických materiálů ve výuce s větší či menší pravidelností a jako doplněk k tradiční učebnici obecné angličtiny.

Průzkum byl proveden vždy v té části semináře, která se týkala právě diskutovaného tématu, tedy kritérií výběru – tedy nikoli před začátkem nebo na závěr semináře. Toto načasování autorka zvolila z důvodu nutnosti bezprostřední reakce na dané téma.

Ze zjištění vyplývá, že největší část dotazovaných učitelů (25) klade na první místo validitu na první pohled. Těsně na druhém místě je adekvátnost (23) a třetí specifičnost (22). Ve 28 případech byly na posledním místě náklady na přípravu – většina respondentů tuto kategorii považuje za zanedbatelnou, protože v současných podmínkách jazykové výuky se s náklady zmíněného druhu víceméně počítá a nejsou považovány za problém.

Pokud jde o validitu na první pohled, je nutno vzít v úvahu skutečnost, že věková skupina, která tvoří cílové publikum učitelů středních škol je poněkud v mladším věku a nemá tak vyhraněné profesní zájmy, jako je tomu u výběrových skupin výzkumu autorky. Pokud by byl stejný průzkum proveden mezi lektory odborných fakult univerzit, lze očekávat, že toto kritérium by se posunulo na druhou nebo dokonce na třetí pozici.

Typologie autentických materiálů

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, Hutchinson a Waters se domnívají, že jakmile autentický materiál upravíme pro potřeby jiného účely, než pro který byl napsán, ztrácí svou autenticitu. Přesto jsme došli k názoru, že je adaptace autentických textů nezbytným předpokladem jejich smysluplného využití.

Na základě tohoto předpokladu přistupuje k autentickým materiálům také Adrian Pilbeam. Uvedené hodnocení je založeno na studii tohoto autora uvedené v periodiku English Language Teaching (Výuka anglického jazyka).

Pilbeam dělí upravené autentické materiály na pět skupin, přičemž zahrnuje i kategorii materiálů k poslechu. Důvodem k zařazení poslechových cvičení je skutečnost, že pokud rozvíjíme dovednost poslechu, musíme pracovat i s transkripcí, čímž se opět dostáváme k psanému textu.

- autentické texty
- kvazi-autentické texty
- semi-autentické texty
- částečně upravený vstupní text
- zjednodušené poslechové texty

Pokud jde o **autentické texty**, jedná se o již dříve zmíněný písemný nebo mluvený projev vytvořený pro rodilé mluvčí daného jazyka, který dosud neprošel žádnou adaptací.

Kvazi-autentické texty jsou zjednodušené materiály, které se jeví jako autentické. Příkladem je dialog publikovaný v jazykové učebnici a založený na autentické nahrávce.

Semi-autentické texty jsou texty, jejichž gramatická úroveň je vyšší než je produktivní kapacita studenta. Takové texty jsou používány v učebnicích odborné i obecné angličtiny. Jsou převzaty a upraveny z různých autentických zdrojů (periodik, odborných časopisů apod.) a jejich slovní zásoba a mluvnické struktury nejsou upraveny pro příslušnou úroveň studentů. Například i v učebnici pro začátečníky se objevuje text se složitějšími gramatickými kategoriemi a dosud neosvojenými jednotkami slovní zásoby.

Částečně upravený vstupní text je autentický materiál, který byl upraven tak, aby se vyhnul složitějším jazykovým konstrukcím nebo takový, který zahrnuje „správné“ příklady probíraných jazykových jevů. Příkladem může být právě nekomerčně připravený – takzvaný „in-house“ materiál, který si učitel připraví pro určitý jednotlivý jazykový seminář. Zvolí text, vyjme z něj důležité části, připraví cvičení, vytvoří glosář

terminologie k osvojení apod. Takový materiál má většinou kratší dobu použití, je spíše určen k jednorázovému použití.

Zjednodušené poslechové texty jsou upravené autentické nahrávky, u nichž hlavní úprava spočívá v odstranění doprovodných zvuků z okolí, kde nahrávka vznikla. Tyto materiály vyžadují profesionální studiové řešení a nelze je jednoduše připravit jen na určitou vyučovací jednotku. Vyžadují náročnější přípravu a poměr doby přípravy k době využití ve výuce se tedy výrazně prodlužuje. Spíše než takovýto materiál lze využít například poslech autentického rozhlasového vysílání v multimediální učebně s připojením k Internetu s následnou diskuzí k vyslechnutému tématu.

Závěrem k využití autentických materiálů je nutno říci, že usnadňují učitelům aplikaci efektivních způsobů vyučování založených na interaktivním, na studenta orientovaném přístupu. Současně pomáhají při tvorbě reálného jazykového prostředí, protože reflektují každodenní život rodilých mluvčích daného jazyka. Autentické materiály v jazykové výuce pomáhají učitelům aplikovat současné principy a vědecká zjištění do rozvoje a využití vyučovacích materiálů a umožňují mu/jí hledat nové nápady a směry činností ve třídě. Autentické materiály rovněž představují nenahraditelný nástroj výuky cizího jazyka, zejména z důvodu nedostatku učebnic pro vysoce specializované studijní obory, jakým je jistě také doprava. Použití autentickým materiálů prostupuje každým stadiem jazykové přípravy počínaje přijímacími zkouškami až po splnění závěrečné ústní zkoušky. Přesto je však málokdy lze použít jako takové – v jejich původní formě; je nutno je přizpůsobit danému účelu, úrovni a řečovým dovednostem, které máme rozvíjet.

Rodilý mluvčí ve výuce cizího jazyka – substitute autentického prostředí

Jednou z otázek, kterou si kladou téměř všichni účastníci jazykového vzdělávání, je standard neboli všeobecně přijatelná norma pro cílový jazyk. McCarthy (CUP, 2001) spojuje odpověď na tuto otázku s rodilým mluvčím daného jazyka a v případě angličtiny ji ještě zužuje na klasicky vzdělaného rodilého mluvčího a na psaný text. Rodilý mluvčí je obecně považován za experta – uživatele cílového jazyka, stejně jako je psaný text pocházející z pera rodilého mluvčího považován za spolehlivý a korektní model. Takové vnímání McCarthy považuje za velmi nejistý a nepraktický model standardní angličtiny. Nahlíží svůj mateřský jazyk jako na „lingua franca“ - dorozumívací prostředek mezi jeho uživateli, kteří rodilými mluvčími nejsou. Ve výzkumné části práce autorka pracuje převážně s autentickými materiály vybranými z britských, případně amerických zdrojů, ať jsou to texty převzaté z odborných periodik nebo internetových stránek. Měřítkem spolehlivosti autentických textů užívaných ve výuce jsou mnohdy lektoři – rodilí mluvčí, na něž se obracíme o pomoc při adaptaci výukových materiálů. Podívejme se tedy také na často diskutovanou úlohu lektora – rodilého mluvčího v kontextu českého jazykového vzdělávání.

Velmi výstižně a s humorem sobě vlastním popsal postavení rodilého mluvčího Jerome K. Jerome ve svém díle *Tři muži ve člunu a na toulkách*:

„A aby snad anglický školák přece jen o té franštině nezískal ... nějaké mlhavé zdání, vymyslel si pro něj anglický vzdělávací systém další handicap a přidělil mu ku pomoci něco, co je v prospektech označováno jako „rodilý Francouz“. Tento rodilý Francouz – bývá to, mimochodem, většinou Belgičan – je nepochybně pán svrchovaně počestný a jistě se dorozumí svým vlastním jazykem dosti plynně. Ale tím jsme s jeho kvalifikací hotovi.“

(Praha, 1995, překlad J.Z. Novák)

Pokud vezmeme v úvahu krátkou historickou perspektivu lektorů cizích jazyků u nás, musíme se vrátit do konce 90. let minulého století. V té době se cizí jazyky začaly vyučovat v daleko širším rozsahu (než do té doby povinná ruština) na všech stupních

škol, počínaje předškolními zařízeními. Snahou každé instituce, která měla aprobaci cizímu jazyku vyučovat, bylo získat rodilého mluvčího daného jazyka za každou cenu. Úloha takového lektora se jevila jako nesporný přínos k jazykové výuce a mnohdy byl rodilý mluvčí upřednostněn před českým učitelem.

Na tomto místě považuje autorka za nezbytné uvést z vlastní zkušenosti, že situace na většině českých škol byla ve výuce cizích jazyků (s výjimkou ruštiny, která byla tradičně zabezpečována na velmi dobré úrovni) více než žalostná. Nejsložitější byla situace na základních školách, které většinou další cizí jazyk vůbec nevyučovaly. Pokud už byl jiný cizí jazyk vyučován, jednalo se většinou o nepovinný, volitelný předmět. Na školách chyběly učebnice, nebylo možné je ani nakoupit, protože potřeba vyučovat cizí jazyky vznikla v souvislosti se změnou politického klimatu velmi rychle, školy se nestačily přizpůsobit a samozřejmě ani vydavatelství a knižní trhy nebyly schopny pokrýt tak obrovskou poptávku. Toto se týkalo také zoufalého nedostatku učitelů cizích jazyků, především angličtiny a němčiny. Vzniklou situaci byli ředitelé škol nuceni řešit co nejrychleji a nelze říci, že rychlá a nouzová řešení byla vždy efektivní.

Výukové materiály bylo za předpokladu určitých zvýšených nákladů a potíží nutno kopírovat. I přesto, že se nejednalo vždy o metodicky nejvhodnější texty, nemluvě o jejich grafické a estetické úrovni, bylo možno je ve výuce s určitými rezervami použít. Složitější situace nastala při zajišťování kvalifikovaných lektorů. Vedoucí jazykových institucí stáli před téměř neřešitelným problémem: zabezpečit výuku ze dne na den a co možná nejkvalifikovaněji. Počátek 90. let byl obdobím, kdy většina učitelů ruštiny začala pracně vzpomínat na to, že před kratší nebo delší dobou na vysoké škole absolvovala zkoušku z druhého cizího jazyka. Ten bylo nyní nutno zaktivizovat. Učitelé, kteří byli nuceni tomuto problému čelit, by jistě potvrdili, že to byla nelehká situace. Výsledkem tohoto stavu byla mnohdy situace, kdy učitel, nucen rychle přejít na zcela jiný jazyk, jehož stupeň osvojení zdaleka neodpovídal potřebě, byl běžně při hodině jen o několik lekcí v učebnici před svými žáky. Nemluvě o těch, jejichž aprobací byl jiný předmět než cizí jazyk, a přesto byli nuceni angličtinu nebo němčinu vyučovat například proto, že nějakou dobu pobýli v příslušném jazykovém prostředí.

Jedním z řešení, k němuž se vedení škol v této nelehké situaci uchýlovalo, bylo hledání a najímání zahraničních lektorů. Na konci 90. let do České republiky přicházelo velké množství zejména mladých lidí, kteří pobyt v Čechách pokládali za jakousi novou zkušenost – pracovní i osobní. Pobyt v postkomunistické zemi pro mnohé z nich představoval určité dobrodružství, nové zážitky a zkušenosti. Mnozí z nich využili velké poptávky po lektorech jazyka – vždyť přece nepřišli za vidinou velkých peněz – v evropském školství učitelská profese jistě není vnímána jako příležitost k rychlému zbohatnutí – ale za získáním zkušeností. Spokojenost tedy byla na obou stranách: vedení školy zabezpečilo výuku jazyka a mladý cizinec získal práci s dobrým společenským uznáním, která později vylepší jeho pracovní životopis.

Další skupinou, která z dané situace profitovala, a to v dobrém smyslu tohoto slova, byli neaprobovaní učitelé cizích jazyků na školách, kde takového lektora přijali. Získali v něm / v ní nenahraditelnou příležitost ke zvýšení vlastní komunikativní kompetence a tím i možnost ke zlepšení kvality výuky. Je obecně platným pravidlem, že mluvnické kategorie lze postupně nastudovat z učebnic a lingvistických publikací; naproti tomu dovednost mluvení a porozumění se nejlépe osvojí pravidelným kontaktem s jazykovým prostředím. A to zosobňuje a zastupuje právě rodilý mluvčí.

Podívejme se však na otázku kvalifikace rodilého mluvčího. Většina lektorů, kteří v uvedené době nastupovali do českých škol jako učitelé cizího jazyka, byli mladí lidé nejrůznějších profesí, mnozí z nich neměli ani univerzitní vzdělání, nemluvě o aprobaci pro výuku jakéhokoli předmětu, natož cizího jazyka. Jejich jedinou kvalifikací bylo to, že angličtina nebo němčina je jejich mateřštinou. Otázkou zůstává, zda takováto „kvalifikace“ je dostatečná a zda pokryje dlouhodobou potřebu. Představme si – jako rodilý mluvčí češtiny – že se nás zahraniční student zeptá, jak se v češtině utvoří čtvrtý pád zájmena „jež“ v množném čísle mužského rodu nebo nás požádá o vytvoření přítomného přechodníku slovesa „vést“ v ženském rodě. Kolik z nás bude schopno kvalifikovaně reagovat s tím, že zvědavého studenta nepoučíme naprosto chybně a nevytvoříme mu na dlouhou dobu, ne-li navždy, špatný návyk používání nevhodného jazykového prostředku?

Totéž nastane ve chvíli, kdy se žák obrátí na svého obdivovaného zahraničního lektora s dotazem, jak se správně tvoří anglická podmínková souvětí. Rodilý mluvčí – nekvalifikovaný učitel jazyka - nejspíše použije hned několik příkladů podmínkových vět, způsob jejich utvoření a stavba však studentovi s velkou pravděpodobností zůstanou navždy utajeny, pokud nepředpokládáme, že si je samostatně nastuduje v lingvistické příručce.

Porovnejme si nyní stejnou situaci s případem, kdy vyučujícím daného jazyka je neaprobovaný učitel jiného předmětu – nemusí to nutně být jiný cizí jazyk. Tento učitel je v dané situaci nucen si předmět výuky osvojovat podobným způsobem jako jeho studenti. Protože nemá bezprostředně připravenou zásobu příkladů v mateřštině, musí nejprve projít gramatickou stavbu vět teoreticky, naučit se mluvnická pravidla tvoření příslušných souvětí. Dalším krokem je pak metodická příprava - musí promyslet, jak stanoveného cíle (v tomto případě tedy osvojení určité mluvnické kategorie) dosáhnout – jinými slovy, jak žákům nový poznatek efektivně předat. Připraví si výklad, vytvoří materiál na procvičení, apod. Postupuje tedy přesně opačným způsobem než jeho protějšek – rodilý mluvčí. Jeho způsob předání informací se podle názoru autorky v mnohém podobá způsobu, jakým si osvojují danou látku studenti. Nezáleží ani na tom, jaký postup učitel zvolí: zda nejprve vyloží teorii tvorby podmínkových souvětí, tedy nejprve uvede typy podmínkových vět, slovesné časy a slovesné kategorie, které se v jednotlivých typech souvětí používají. Nebo bude postupovat opačně – najde text, v němž se vyskytuje jeden nebo více typů podmínkových souvětí a požádá studenty, aby se pokusili sami najít pravidla jejich tvorby a popsat jejich stavbu.

Zkušený učitel – a znovu je třeba dodat, že to zdaleka nemusí být aprobovaný učitel cizího jazyka – bude s velkou pravděpodobností schopen i rozlišit, ve které skupině má danou metodiku použít a s jakou náročností úkolu si může dovolit postupovat při jeho zadávání.

Vraťme se nyní k původní otázce úlohy rodilého mluvčího ve výuce jazyka. Cizí jazyk samozřejmě není jen mluvnické. Ta představuje jen jeden z mnoha jazykových prostředků, jejichž pomocí si daný jazyk osvojujeme. Podíváme-li se na úlohu zahraničního lektora globálněji, musíme vzít v úvahu i mnohé další aspekty jeho

působení ve výuce. Těmi jsou například kompenzace daného jazykového prostředí a kultury, příležitost ke zlepšení dovednosti porozumění – čím většímu množství různých dialektů, přízvuků a idiolektů jsme vystaveni, tím vyšší je naše schopnost porozumění danému jazyku. Nezastupitelná je také jeho/její úloha jako modelu správné výslovnosti, intonace a dalších suprasegmentálních prvků řeči.

Nelze pominout ani potřebu studentů osvojovat si méně tradiční, hovorové, případně i slangové prvky lexika, přičemž je úloha rodilého mluvčího opravdu nezastupitelná.

Máme-li tedy odpovědět na otázku, zda rodilý mluvčí jako lektor cizího jazyka má smysl, pak je nutno odpovědět následovně: V situaci, jak je popsána v úvodu této kapitoly, byl rodilý mluvčí - i bez příslušné aprobace - jedním ze smysluplných řešení nedostatku učitelů cizího jazyka. Pokud to lze realizovat s ohledem na možnosti školy, takový lektor by měl v maximální možné míře vyučovat konverzační hodiny, zatímco jeho čeští kolegové (opět i neaprobovaní) se soustřeďují na rozvoj jazykových prostředků, především mluvnice a slovní zásoby. Tato struktura by se měla realizovat i za cenu podstatných změn v rozvrhu a osnovách školy.

Závěrem tohoto zamyšlení rozhodně není kritizovat úlohu a práci rodilých mluvčích na českých vzdělávacích zařízeních: vždyť mnozí z nás si dodnes vysoce cení jejich často pionýrské práce v době, kdy ředitelé škol a vedoucí jazykových kurzů dlouho a mnohdy marně hledali kohokoli, kdo by byl ochoten předstoupit před žáky s jakoukoli znalostí angličtiny nebo němčiny, nemluvě o příslušné pedagogické kvalifikaci.

Kapitola 4 Společný evropský referenční rámec pro jazyky **(CEFR)**

Každý, kdo se v posledních deseti letech věnoval práci s cizím jazykem, se nutně setkal s pojmem Společný referenční rámec pro jazyky. Výraz "práce s cizím jazykem" je zde třeba chápat v obou směrech: jeho účastníky jsou na jedné straně je student, jehož cílem je osvojit si soubor potřebných řečových dovedností tak, aby byl schopen v daném jazyce na určité úrovni komunikovat. Na druhé straně je učitel, lektor cizího jazyka případně i lingvista, jejichž cílem je buď výuka cizího jazyka nebo pedagogický, metodický či didaktický výzkum, přičemž cíl učitelů i lingvistů je společný: usnadnit proces osvojování řečových dovedností a následně pomoci zvýšit komunikativní kompetence v daném cizím jazyce.

Tato kapitola věnuje pozornost standardizovanému nástroji hodnocení, který je použit ve výzkumné části práce jako měřítko dosažené úrovně zvolených řečových dovedností.

Potřeba standardizace hodnocení komunikativní kompetence v cizím jazyce vznikla zcela přirozeně v procesu evropské integrace. Svobodný pohyb studentů za vzděláním a pohyb pracovní síly při hledání nových pracovních příležitostí vyvolaly nutnost vytvořit jednotnou škálu hodnocení, s jejíž pomocí by se významně usnadnil systém certifikace dosažené úrovně řečových dovedností. Výsledkem procesu hledání a tvorby vhodného nástroje je Společný evropský referenční rámec (dále jen Referenční rámec) s podtitulem Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Jedná se o dokument Rady Evropy, jehož cílem a obsahem je popis stupně osvojení cizího jazyka vyžadovaný existujícími standardy, testy a zkouškami. Základem tohoto nástroje je šestistupňová škála, která umožní vzájemné srovnávání některých kvalifikací. Globální škála této stupnice je podrobně popsána v Příloze č. 1.

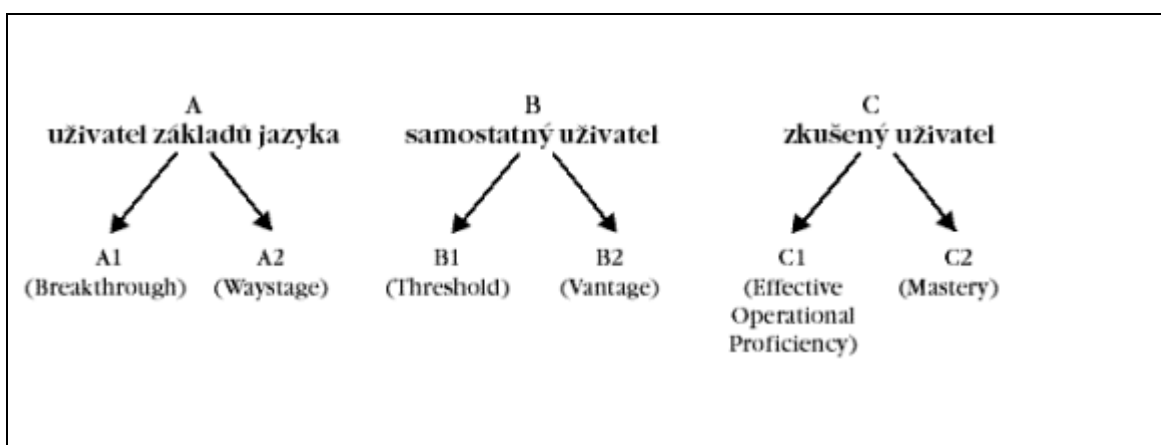
Stejnomená publikace, která reflektuje vznik tohoto nástroje, je výsledkem práce Oddělení moderních jazyků Výboru pro vzdělávání při Radě pro kulturní spolupráci Rady Evropy. Na jejím vzniku se podílela celá řada odborníků v oblasti lingvistiky,

metodiky a didaktiky jazyků a mezinárodních vědeckovýzkumných institucí ze všech členských států Evropy, Americké národní centrum pro jazyky a Kanada jako účastník – pozorovatel. Velkou práci při vzniku publikace odvedli samozřejmě také překladatelé do příslušných evropských jazyků.

Tento zásadní dokument celoevropského dosahu byl u nás vydán v roce 2002, avšak proces jeho vzniku začal již na počátku 70. let minulého století, a pravděpodobně nechybí v příruční knihovně žádné jazykově vzdělávací instituce nebo agentury. Je tomu tak především proto, že představuje jeden z nejkompexnějších popisů toho, co se musí student naučit, aby byl schopen užívat jazyka k efektivní komunikaci, jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby potřebné úrovně dosáhl. Referenční rámec rovněž zcela účelově reflektuje potřebu seznámení se s kulturním prostředím dané jazykové oblasti: je více než zřejmé, že pokud chce dobrý obchodník proniknout se svou nabídkou na zahraniční trhy, musí bezpečně znát tamní zvyky a kulturu, což obojí každý jazyk odráží.

Důležitým aspektem Referenčního rámce jsou také definice úrovně osvojení cizího jazyka v každém stadiu učení. Referenční rámec chápe učení se jazykům jako proces celoživotního vzdělávání, který má být v každém vzdělávacím systému podporován od předškolního věku až po vzdělávání dospělých.

Tabulka 3 Úrovně řečových dovedností podle Společného evropského referenčního rámce



(převzato z *Internetu* - www.cambridgeesol.org)

Referenční rámec poskytuje základ všem účastníkům vzdělávacího procesu v oblasti cizích jazyků prostřednictvím metodiky vývoje osnov, testů, zkoušek, učebnic i výukových materiálů. Pomáhá překonat problémy, které vyplývají z existence různých vzdělávacích systémů v Evropě. Toho lze dosáhnout prostřednictvím srozumitelného popisu cílů, obsahu a metodiky, který následně umožní vydání potřebných kvalifikačních certifikátů. Tato osvědčení tak budou v členský zemích EU srovnatelná a uznatelná, což významně přispěje ke zvýšení kvality evropské integrace – tak se vracíme k hlavnímu cíli vytvoření Referenčního rámce, jak je uveden na začátku této kapitoly.

Jako většina lingvistických prací, také Referenční rámec respektuje složitost lidské komunikace rozčleněním na jednotlivé součásti: řečové dovednosti čtení, mluvení, porozumění, psaní. Jednotlivec učící se jazyku si ovšem většinou klade za cíl dosáhnout co nejvyšší úrovně ve všech těchto řečových dovednostech. Prakticky se však ukazuje, že ne vždy je bezpodmínečně nutné a žádoucí dosáhnout maximální úrovně všech těchto čtyř komponentů, což je velmi jednoduše prokazatelné na praktickém příkladu:

Student, který právě dokončil první ročník univerzitního studia, chce v rámci programu „Erasmus“ (program podpory výměnných stáží studentů evropských univerzit) vyjet na jeden až dva semestry studovat na zahraniční univerzitu stejného zaměření. Pro tento účel tedy bude nezbytné, aby na odpovídající úrovni zvládl všechny čtyři řečové dovednosti – bude muset efektivně číst v cizím jazyce, aby mohl studovat referenční literaturu k jednotlivým předmětům. Musí se domluvit se svými profesory, spolužáky, zařídit si ubytování a v neposlední řadě povede v zahraničí také rušný společenský život. Na stejné úrovni bude muset být rozvinuta i jeho schopnost porozumění – vždyť přednášky a cvičení budou probíhat výhradně v cizím jazyce. Z toho samozřejmě vyplývá a potřeba zvládnout psaní, a to nejen pro potřeby zápisu z přednášek, bude nutné vypracovávat seminární práce, záznamy laboratorních cvičení, psát žádosti o náhradní termíny zkoušek, nemluvě o potřebě zvládat neformální písemná sdělení spolužačce, kterou chce e-mailem pozvat na diskotéku!

Srovnejme si tuto situaci s pracovníkem spediční firmy vysílající své řidiče do partnerské zahraniční společnosti, která jich má právě nedostatek. Tento řidič si

pravděpodobně přečte názvy zboží, které má přepravit a dále bude potřebovat především znát dopravní značky, jejichž význam ve většině evropských zemí víceméně odpovídá. Dovednost mluvení je zde samozřejmě důležitá: je to nejen zaměstnavatel, poskytovatel ubytování, s kým tento zaměstnanec musí být schopen komunikovat, ale i policie a samozřejmě stejně jako u studenta potřeba společenské komunikace. Porozumění bude limitováno na stejné situace jako mluvení; psaní je však možno značně minimalizovat, a to na úroveň vyplnění žádosti o pracovní povolení a různých jednoduchých formulářů spojených s pracovním poměrem, které často obsahují značné množství internacionalizované terminologie.

Porovnáme-li tyto dvě různé situace, zřetelně vidíme, že ne vždy je nutné a žádoucí rozvíjet všechny řečové dovednosti se stejnou intenzitou a dovést je na stejnou úroveň. V prvním případě je samozřejmostí, že čtení, mluvení, poslech i porozumění jsou stejně důležité a budou muset být rozvinuty na odpovídající úrovni.

V případě řidiče lze v průběhu jazykové přípravy maximalizovat čas věnovaný rozvíjení dovednosti mluvení a porozumění, přičemž čtení a psaní budou omezeny jen na nejnutnější míru.

Z výše uvedených příkladů jednoznačně vyplývá důležitost reflexe řečových dovedností jako jednotlivých komponentů celkové jazykové kompetence, které se rozvíjejí a také posuzují odděleně a nezávisle, což je patrné z celkové koncepce Referenčního rámce. Zároveň však tato koncepce prostřednictvím šestistupňové škály dává i celkový obraz dosažené úrovně jazykové kompetence.

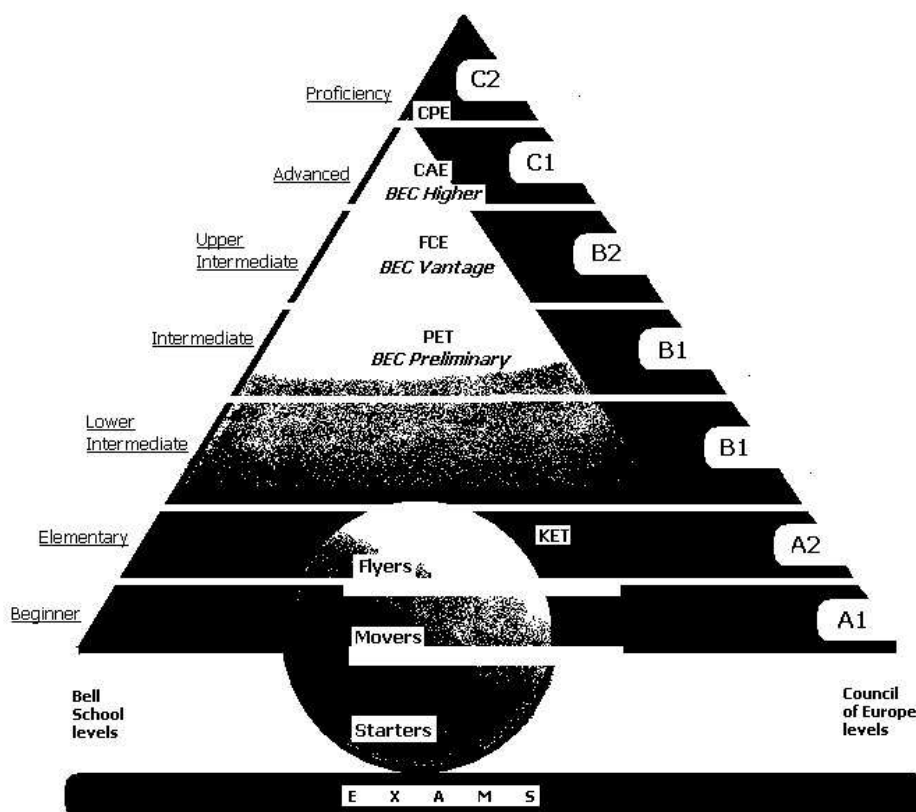
Referenční rámec se soustředí na tři klíčové oblasti výuky a učení se cizímu jazyku: cíle, evaluace a certifikace, přičemž žádná z nich není oblastí nadřazenou, každá z nich představuje rovnocenný aspekt jazykového vzdělávání a jejich pořadí pouze odráží jeho časový sled. Na konci procesu je kvalitní, standardizovaný certifikát dosažené úrovně, který umožní jednoduché srovnání ve všech členských státech Evropské unie, případně i v zemích mimo EU. Ke splnění základního cíle všech účastníků jazykového vzdělávání je naprosto nezbytné, aby veškerá jejich práce byla založena na potřebách a možnostech

studentů. Referenční rámec v této souvislosti zdůrazňuje nutnost reagovat na několik základních otázek:

- co budou studenti potřebovat s pomocí jazyka dělat?
- co se potřebují naučit, aby byli schopni dosáhnout těchto cílů užíváním jazyka?
- co je vede k tomu, aby se učili?
- jací jsou to lidé (věk, pohlaví, vzdělání a sociální původ)?
- jaké znalosti, dovednosti a zkušenosti mají jejich učitelé?
- jaký mají studenti přístup k učebnicím, příručkám (slovníkům, gramatikám atd.), k vizuálním pomůckám, počítačům, počítačovým programům atd.?
- kolik času si mohou dovolit (či chtějí, jsou schopni) učení věnovat?

Následující grafické znázornění uvádí zprava hodnotící škálu Referenčního rámce (A1 – C2) a umožňuje srovnání se dvěma dalšími škálami: Bell School Levels (zleva) a Cambridge English Certificate (uprostřed). Obě tyto instituce zajišťují přípravu a organizaci certifikovaných zkoušek v angličtině.

Tabulka 4 Srovnání škál certifikovaných jazykových zkoušek



(převzato z Internetu: www.cambridgeesol.org)

Zkoušky jsou mezinárodně platným a uznatelným dokladem příslušné úrovně, které uchazeč dosáhl a jsou nezbytným předpokladem pro studium, případně práci v zahraničí. Referenční rámec byl vytvořen Radou Evropy, jeho platnost se však neomezuje pouze na evropské rozměry, jak je již uvedeno výše. Pokud chce student nebo uchazeč o práci doklad platný například v USA, použije jednoduše srovnání se škálou zkoušek certifikovaných v USA, jakými jsou například TOEFL (Test of English as a Foreign Language – nezbytný předpoklad pro studium na univerzitě nebo střední škole v USA), TOEIC® (Test of English for International Communication – certifikovaná zkouška, kterou je třeba složit před nástupem do některých amerických společností). Srovnání s Referenčním rámcem lze provést velmi jednoduše převodní tabulkou tzv. Can-do-Levels, kterou vyvinuly instituce zabezpečující organizaci mezinárodních zkoušek. Tabulka je uvedena v Příloze č. 2.

Referenční rámec je nástrojem hodnocení dosažené úrovně cizího jazyka, bez něhož se dnes jazykové vyučování neobejde. Jeho velkou předností je jednoduchost, přehlednost, snadná aplikovatelnost a zejména možnost srovnání různých certifikačních systémů a škál. Pracoviště autorky používá úrovně Referenčního rámce přímo v názvech předmětů, jejichž obsahem je jazyková výuka a rovněž je uvádí v kódech označení hodnocení studenta tak, aby byla zajištěna transparentnost a průchodnost hodnocení dosažené jazykové úrovně na kterékoli zahraniční instituci, kde uchazeč plní část svého studijního programu. Následující tabulka uvádí příklad tvorby názvu a kódu předmětu s cílem zajištění jeho průchodnosti a uznatelnosti na zahraniční univerzitě:

Tabulka 5 Tvorba kódů názvů předmětů podle CEFR

	Fakulta	Typ studia	Jazyk	Ročník	Semestr	Úroveň CEFR
Obsažená informace	dopravní	prezenční	anglický	2.	letní	A 1- 2
Kód předmětu	D	P	A	4		A
Název předmětu	Anglický jazyk II. CEFR A2					

V tabulce pak II. představuje druhý ročník, číslo 4 je vždy letní semestr (sudá čísla) a úroveň A2 dle Referenčního rámce je vždy koncová úroveň, tedy úroveň, na kterou se student má dostat na výstupu za předpokladu úspěšného ukončení kurzu.

Kód předmětu je pak uveden ve všech dokumentech, které student předkládá jako výstup při výjezdu na zahraniční univerzitu, tj. studijní průkaz, výpis výsledcích studia; dále se pak objeví i v tzv. Diploma Supplement, což je dodatek k diplomu, který obsahuje přehled o studijních předmětech a jejich hodnocení.

Nakonec ještě zůstává úloha Referenčního rámce při respektování národní identity.

V Evropském společenství se setkáváme s množstvím jazyků, kulturních a sociálních odlišností, a tudíž i s různými vzdělávacími systémy. Žádný z nich není zcela standardizován a není zcela homogenní. Všechny jazyky a kultury jsou charakteristické mnoha odlišnostmi, a to jak v oblasti jazyka, tak i kultury. Ve sjednocující se Evropě a globalizovaném světě je nesmírně důležité, abychom tyto odlišnosti dokázali respektovat a přitom udržet jednotlivé národní identity.

V této chvíli se tedy zdá poněkud nelogické tvrdit, že potřebujeme jednotný nástroj pro jazykové vyučování, hodnocení a certifikaci. Referenční rámec pro jazyky, jemuž je tato kapitola věnována, však nemá za cíl sjednotit jazykovou výuku na úkor potlačení národní identity. Rada pro kulturní spolupráci při Radě Evropy odvozuje strategii

Referenčního rámce od několika základních principů, které jsou na tomto místě parafrázovány:

1. bohatství různých kultur v Evropě je společným dědictvím, které je třeba chránit a rozvíjet. Z něj vyplývající různorodost se nesmí jevit jako překážka v komunikaci, ale má být zdrojem vzájemného obohacení.
2. prostřednictvím zlepšení interakce a komunikace v Evropě lze podpořit evropskou mobilitu na všech úrovních – vzdělávací, výukové i pracovní. Nástrojem k tomu je opět aktivní znalost moderních evropských jazyků.
3. důležitým prvkem na cestě k oběma výše uvedeným cílům je vytvoření celonárodního plánu v oblasti výuky jazyků, které umožní dosáhnout vyššího stupně sblížení na celoevropské úrovni. (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2002)

Abychom mohli odpovědět na otázku proč byl Referenční rámec vytvořen a zda jej v dnešní Evropě potřebujeme, musíme se zamyslet nad komunikativními potřebami jedince, který se ocitne v jiném jazykovém a kulturním prostředí, ať již ze studijních tak pracovních důvodů. Tentokrát tak činíme bez ohledu na úroveň řečových dovedností, ale soustředíme se na obecné potřeby komunikace. Člověk v cizím kulturním prostředí nejen přežívá – používá jazyk k tomu, aby naplnil své základní životní potřeby, jakými jsou jídlo, pití a bydlení. Je bytost společenská a navzdory cizímu prostředí má potřebu svému okolí sdělovat své myšlenky, názory a pocity. Jakmile se v novém prostředí poněkud „zabydlí“ a zvládne všechny základní situace potřebné pro vlastní existenci, jeho potřeba komunikace se posune směrem ke snaze porozumět způsobu života, kultuře a literatuře, zvyklostem a tradicím daného jazykového prostředí – jinými slovy potřebuje si osvojit zvládnutí jazyka na úrovni odpovídající vyšším sociálním potřebám. Vybavit každého jednotlivce tak, aby zvládl nároky rostoucí mezinárodní mobility je jistě nelehký úkol. Překonat jazykové a kulturní bariéry tedy vyžaduje nepřetržité a většinou celoživotní úsilí.

Kapitola 5 Přístup k výuce cizího jazyka na základě potřeb studentů

Tato práce si klade za cíl dokázat, že pokud studentům/účastníkům kurzů LSP umožníme účastnit se tvorby náplně kurzu cizího jazyka, dojde ke zlepšení některých řečových dovedností, zvýší se počet osvojených jednotek odborné slovní zásoby, vzroste aktivní účast na seminářích a zvýší se úspěšnost při ústních zkouškách. Teoretickým východiskem práce je tedy přístup k výuce na základě potřeb studenta, tzv. „learner-centred approach“.

Na rozdíl od přístupu „learning-centred approach“ Hutchinson (1987) definuje „learner-centred approach“ jako proces zaměřený na cílové potřeby učících se. Jinými slovy - před začátkem kurzu si obě zúčastněné strany (studenti a lektor) musí co nejpřesněji charakterizovat výstupy procesu učení.

Tomlinson ve své práci *Materials Development in Language Teaching* (1998) dává pojem „learner-centred approach“ do souvislosti s autonomním učením. Podle něj je autonomie studenta primárně záležitostí přijetí odpovědnosti za proces vlastního učení. Taková odpovědnost zároveň představuje cíl i samotný proces učení, který vyžaduje úsilí jednotlivce, učitele i kolektivu, v němž probíhá. Na straně studenta je k jeho úspěšnosti třeba získat vhodné strategie učení, sebedůvěru a nezávislost. Nezbytnou podmínkou je i účinná reflexe vlastních činností.

Maryellen Weimer, emeritní profesorka v oboru komunikačních dovedností na Berks Valeey College v Pensylvánii, USA, publikuje články o výuce cizího jazyka na webové stránce Center for Teaching, Learning and Faculty Development. Podle ní je učitel, který vyučuje v souladu s potřebami studenta ten, kdo na proces učení nahlíží jako na čtverec, jehož strany tvoří čtyři problémy: 1. co se student učí (obsah učiva). 2. jak se student učí, 3. v jakých podmínkách probíhá učení a 4. jaký je význam současného učení pro budoucí praxi studenta. Rozdíl mezi způsobem učení, kdy je v centru procesu učitel (teacher-centred) a způsobem, kdy je jádrem pozornosti student (learner-centred) spočívá v tom, že se pozornost přesune z učitele na studenta. Způsob „learner-centred“ se soustředí a zdůrazňuje činnosti žáků – nikoli aktivitu učitele. Jeho základním rysem je tedy to, jak studenti přijímají a rozvíjejí odpovědnost za vlastní učení. Je zřejmé, že to

je to, co nemůžeme očekávat od učitele – nelze zajistit, aby se učitel za studenta cokoli naučil – jeho úkolem je být po ruce a připraven kdykoli v procesu pomoci. Předvést výkon je však úkolem studenta, a pokud jej předvede dobře, zaslouží si odměnu on – nikoli učitel.

M. Weimer ve své práci dále zdůrazňuje rovnováhu sil ve třídě – učitel i studenti by měli vědět, že se výuka odehrává v atmosféře vzájemné spolupráce: studenti se mohou učit jeden od druhého a stejně tak i učitel má možnost se dovědět nové poznatky od studentů. To lze potvrdit zejména v kontextu, v jakém probíhal výzkum této práce, kdy učitel – lingvista, pracuje s odborníky v technickém oboru. Tomuto problému je věnována úvodní kapitola výzkumné části práce. Odkazují na něj téměř bez výjimky všichni autoři prací s tematikou výuky na základě potřeb studenta. Úloha učitele spočívá především v motivaci k učení, získávání informací, dovedností a strategií učení, ve schopnostech zjednodušit proces učení a dále pak v objektivním přístupu ke zhodnocení dosaženého progresu.

T. Hedge se ve své práci *Teaching and Learning in the Language Classroom* (2000) dotazovala učitelů angličtiny, jak si představují učení na základě potřeb. Dostalo se jí například takovýchto odpovědí: „znamená to umožnit studentům zvolit si vlastní témata a činnosti“, „je to osvobození studentů od učitele“nebo „student přebírá iniciativu, protože má jasnou představu o tom, čemu se chce učit a má i plán, jak toho dosáhnout.“ I přesto, že poslední uvedená odpověď představuje poněkud idealizovanou situaci, je zřejmé, že klíčovou charakteristikou „learner-centred“ výuky je opět schopnost definovat vlastní cíle a převzít odpovědnost za jejich dosažení.

Studie „learner-centred“ procesu publikoval také A.W. Combs (1976). Uvádí, že pracovní prostředí ve výuce musí zajistit možnost získávat nové znalosti a dovednosti a musí se tak dít v prostředí interaktivním a socializovaném, kdy je studentům umožněno víc, než jen získávat informace. Je třeba konfrontovat nově poznané s předchozími zkušenostmi, a to bez dominujícího vlivu učitele. Metody, jimiž toho lze dosáhnout, musí být vysoce individualizované a přizpůsobené potřebám a stylům učení.

Norman a Spohrer ve své studii *Learner Centred Education* uvádějí, že jádrem tohoto přístupu je skutečnost, že člověk se nejlépe učí tehdy, kdy je řešeným problémem pohlcen, je motivován hledáním nových skutečností, které potřebuje znát, aby byl schopen problém vyřešit. Cílem celého procesu je tedy zjišťování, konstrukce a vlastní učení se – na rozdíl od pasivní účasti na přednášce nebo čtení v učebnici. Studenti si při takovémto přístupu nejspíše ani neuvědomí, že se něčemu učí, protože k procesu dochází přirozeně, prostřednictvím samotné činnosti. Norman a Spohrer přirovnávají termín „learner-centred“ k přístupu „user-centred“ (uživatel v centru pozornosti), kdy například uživatel počítačového softwaru pracuje s novým designem rozhraní. Jistě není třeba dodávat, že designérem takového efektivního „rozhraní“ pro učení – tedy výukové situace, nastolení řešeného problému a následného zhodnocení dosaženého úspěchu – je učitel a že vytvoření takového designu není práce jednoduchá. Podívejme se nyní, jak se výše uvedené názory a definice odrážejí v praktickém jazykovém vyučování, nakolik se shodují a co mají společného.

Následující citace jsou převzaty u diskusního bloku *Teaching English*, kde si lektori a učitelé vyměňují zkušenosti z vlastní vyučovací praxe. Tématem on-line diskuze byla neformální žádost lektora z Bolívie, která v překladu zněla: „*Může mi někdo dát pár konkrétních příkladů jak dokázat výuku angličtiny více zaměřit na potřeby studentů?*“ a přispělo do ní kolem 20 lektorů z různých jazykových prostředí.

Steve, Španělsko

*Podle mého názoru je třeba dát studentům větší **možnost řídit vlastní studium** jako takové. Například by to mohlo znamenat, že si **sami určí své cíle** a dokonce je i sami hodnotí. Při každé jednotlivé hodině pak můžete zadávat úkoly zaměřené na studenta. Třeba tak jednoduché, jako jim dát čas na to, aby si připomněli, co dělali na minulé hodině. Ve skupinách si společně učivo vybaví daleko lépe, než když jim jej připomíná učitel.*

Jeff, Itálie

Jednoduše řečeno, hodina je víc zaměřena na potřeby studenta tehdy, kdy studenti pracují v párech nebo v malých skupinách. Proč nezačít například tím, že se podíváme, kolik času vlastně trávíme činnostmi celé třídy a porovnáme jej s časem věnovaným

*samostatné párové nebo skupinové práci. Myslím, že bychom měli studentům umožnit strávit druhým způsobem (tedy jejich **samostatnou společnou prací**) 80% celkového času.*

Alvin, Velká Británie

*Sice ještě nejsem učitel, ale studuji pedagogickou fakultu a mám zkušenosti ze suplování. Podle mého názoru jsou nejefektivnějším způsobem na cestě k výuce zaměřené na potřeby skupinové činnosti, přestože tato práce má své negativní stránky. Jakmile jsou studenti ve skupině, mohou se spoléhat na jednoho z nich, který všechnu práci udělá za celou skupinu – obvykle to bývá ten nejšikovnější. Zde je třeba, aby se učitel snažil ovlivnit složení skupin tak, aby bylo co možná nerovnoměrnější a aby každá skupina měla členy s různými schopnostmi (matematické, prostorové, jazykové, apod.). Tím zajistí, že **každý ve skupině může svým způsobem přispět**. Zvýší se jejich vzájemná důvěra, sebevědomí i odpovědnost za společnou práci.*

Loc, Vietnam

*Chtěl bych připomenout, že při zaměření výuky na potřeby studentů hrají kromě skupinových technik a technik řízení práce důležitou roli instrukce, které učitel studentům dává. Měl by si vždy připravit výběr jednoduchých a jasných vět, které studentům **zjednoduší efektivní plnění zadaných úkolů**.*

Ana Maria, Argentina

*Pokud jde o tvou otázku, myslím, že nejdůležitější je, aby měl učitel **potřeby žáků na paměti v každém stadiu výuky** – od zahřívacích aktivit na začátku hodiny až po výklad mluvnice nebo seznamování s novou slovní zásobou. Z toho podle mě vyplývá, že je třeba mít pečlivě připravený plán hodiny. Jen tak lze naplánovat **přiměřený čas, který bude věnován participaci studentů**. Nejlépe je si rozdělit každou fázi hodiny na dvě části – jedna je vždy věnována učiteli a druhá dává příležitost studentům. Pak je nutno je stále udržovat ve stanovené rovnováze. Učitel by se nikdy nemělo stát, že spadne do pasti překročení svého stanoveného času. Čas učitele je vyplněn zadáváním úkolů, pokládání otázek a sdílení jejich sebereflexe. Toto by měl dobrý učitel mít na paměti v každé fázi hodiny.*

Raymond, Turecko

*Sto procentně souhlasím s Jeffem. Někteří učitelé si myslí, že pokud nejsou součástí akce, tak nedělají svou práci! To ale není pravda. Zadejte úkol, mějte přítom na paměti témata, která si studenti **sami zvolili**, poskytněte jim jazykové prostředky, které by mohli potřebovat v závislosti na jejich úrovni a **jděte jim z cesty**. Při práci je pozorujte, aniž byste je rušili dělejte si na tabuli poznámky, které s nimi pak proberete. Čím častěji tento způsob praktikujete, tím větší sebedůvěru vaši studenti získají. Věřte, že to funguje.*

(<http://www.teachingenglish.org.uk>, překlad autorky)

Je třeba vzít v úvahu, že příspěvky prezentují pouze nápady, pozitivní zkušenosti a dobrou praxi. Neberou v úvahu – a ani to není v tomto typu diskuzní platformy účelem – že plánování výuky musí počítat s mnoha různými faktory – mezi jinými je to věk studentů, časová dotace jazykové výuky, úroveň dosažených znalostí, prostředí a mnoho dalších.

Podívejme se však, že mají mnoho společných rysů a že dokonce i méně zkušení lektoři (viz Alvin) se v názorech na učení řízené potřebami studentů víceméně shodují:

- řídit si své vlastní studium

Zvolit téma, které mě zajímá. Na učiteli je pak jeho metodické zpracování – vytvoření úkolů, zajištění jazykových prostředků, poskytnutí pomůcek – jednoduše vytvořit výše zmíněné „rozhraní“, v němž bude proces probíhat.

- sami si určit cíle, jichž je třeba dosáhnout

Zde je třeba výrazné pomoci učitele. Řečové dovednosti a jazykové prostředky k osvojení budou záležitostí, kterou studenti sice mohou do jisté míry ovlivnit (například si dobře uvědomují, že nejpotřebnější řečovou dovedností pro jejich budoucí profesní praxi bude pravděpodobně mluvení). Dále mohou dobře spolupracovat i na výběru lexika k osvojení. Metodická stránka zde však bude záležitostí volby učitele.

- samostatně společně pracovat

Jazykové semináře v prostředí multimediální učebny, s audio a video pomůckami, navíc i s přístupem k Internetu, je prostředí výrazně motivující autonomní učení. Je více než známou skutečností, že technicky orientovaní studenti jsou mnohdy zdatnějšími uživateli výukové techniky, než je učitel. Pokud jde o vyhledávání potřebných informací na Internetu, je samozřejmé, že studenti budou schopni najít informace ze svého oboru daleko rychleji a efektivněji než to dokáže učitel..

- každý je schopen přispět podle svých schopností

Mezi technicky orientovanými studenty jsou takoví, kteří mají rozvinutější řečové dovednosti, na druhé straně jsou tu technici, kteří přispějí spolehlivou znalostí práce na počítači nebo jsou zdatní ve vyhledávání informací, případně jsou mezi nimi i organizátoři společných aktivit a nakonec ti, kteří jsou schopni provedenou práci zdatně prezentovat.

- učitel zjednoduší plnění úkolů

Vhodný způsob zadání instrukcí, pomoc při výběru materiálů a zejména jazyková asistence – nejpravděpodobněji to bude pomoc při překladu neznámých nebo složitějších výrazů, gramatických struktur a podobných problémů, to jsou nejčastější oblasti, kdy je třeba intervence učitele.

- potřeby studentů je třeba mít na paměti v každém stadiu výuky

Stadia výuky je zde potřeba chápat jako přípravu materiálů (výše zmíněný design rozhraní pro učení), samotnou výuku – tedy průběh jazykových cvičení, a samozřejmě i hodnocení procesu, tj. přípravu materiálů ke zkoušce a písemnému testu.

A nakonec názor Raymonda z Turecka, který své zkušenosti shrnul do jednoduchého „zadejte jim úkol, poskytněte pomoc při řešení a jděte jim z cesty.“

Vyžadujeme-li po studentech, aby přijali **odpovědnost za vlastní učení**, musíme být jako učitelé schopni jim to vytvořením vhodných podmínek a v pravou chvíli umožnit – jinými slovy – *jit jim z cesty*. Otázku jak to dokázat si kladou lektoři cizích jazyků na

celém světě, což dokazují diskuze na mezinárodních konferencích i na webových stránkách institucí zabývajících se jazykovou výukou.

V této kapitole je shrnuta podstata problému, k jehož úspěšnému řešení se tato práce snaží přispět:

Podíl studentů na stanovení potřeb a výstupů kurzů je důležitým faktorem, který výrazně zvyšuje motivaci k učení a úspěšnost procesu učení. Autorka práce se snaží najít a ověřit fungování a míru úspěšnosti některých nástrojů navržených za účelem umožnění participace studentů v přípravě vlastního kurzu cizího jazyka.